

**Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]
Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise.
Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität
Berlin**

Weinheim ; Basel : Beltz 1992, 417 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, 417 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223276 - DOI: 10.25656/01:22327

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223276>

<https://doi.org/10.25656/01:22327>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Vorwort

Der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fand vom 16. – 18. März 1992 an der Freien Universität Berlin statt. Er stand unter dem Thema: „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“.

Tagungsort und Rahmenthema des ersten Kongresses nach der Einigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten waren bewußt gewählt worden. Das an die philosophische und sozialwissenschaftliche Diskussion über Moderne und Postmoderne anschließende Rahmenthema sollte die Verständigung über die Weiterentwicklung und den Neuaufbau der Erziehungswissenschaft gleichermaßen am Problemstand der Tradition wie an modernen Gegenwartsfragen ausrichten. Und mit Berlin kehrte die DGfE an jenen Ort zurück, in dessen Kongreßhalle sie nach ihrer Gründung vor mehr als 20 Jahren ihren ersten Kongreß veranstaltet hat.

Der hier vorgelegte Kongreßband konzentriert sich, wie die Bände früherer Jahre, auf Veranstaltungen, die einen direkten Bezug zum Rahmenthema aufweisen. Er beginnt mit den öffentlichen Ansprachen zur Eröffnung des Kongresses. Es folgen der Hauptvortrag, mit dem Dietrich Benner (Humboldt-Universität Berlin) als Vorsitzender der DGfE in das Rahmenthema einführte, und die öffentlichen Vorträge von Micha Brumlik (Universität Heidelberg), Hans-Jochen Gamm (Technische Universität Darmstadt), Dieter Lenzen (Freie Universität Berlin), Käte Meyer-Drawe (Universität Bochum), Maria Nickel (Humboldt-Universität Berlin), Helmut Peukert (Universität Hamburg), Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität Berlin) und Egon Schütz (Universität Köln). Hieran schließen sich Berichte über 11 der insgesamt 12 Symposien sowie über das Podium »Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland« an. Im letzten Teil wird auf die Publikationsorte der an anderer Stelle veröffentlichten Kongreßbeiträge hingewiesen.

Daß der Band wieder im Jahr des Kongresses erscheinen kann, ist Frau Anneli Witte zu danken, die die PC-Vorlage erstellt hat.

Berlin, im Juli 1992

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

I. Öffentliche Ansprachen

Der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“ ist mit einem Plakat angekündigt worden, das mit seinem Janus-Kopf auf moderne Ambivalenzerfahrungen, Krisen und Reflexionsprobleme hinweisen will, die auch für die Verständigung über die Aufgaben einer zeitgemäß-unzeitgemäßen Erziehungswissenschaft von Bedeutung sind¹.

Erziehung und Bildung, aber auch Politik, Ökonomie und Praktische Philosophie, stehen heute vor einer in der bisherigen Geschichte so nicht gekannten Situation. Sie werden mit Problemen konfrontiert, die im Kontext der modernen Industriegesellschaft entstanden, in dieser aber nicht ohne weiteres zu lösen sind. Zu Problemen dieser Art gehören die Sorgen um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, die Bewahrung des Friedens, die Herstellung gerechter Lebens- und Bildungschancen für alle, unabhängig von Geschlecht und Herkunft, die Bewältigung neuer Anforderungen in der beruflichen Arbeit, den Abbau von Arbeitslosigkeit, die Gestaltung unverplanter, freier Lebenszeit, die Anerkennung des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung und die Suche nach einer Weltordnung, die nicht mehr nur von den Industrieländern bestimmt wird. Diese und andere Probleme zeigen sich im vereinten Deutschland in besonderer Weise. Das Erziehungs- und Bildungswesen und die Erziehungswissenschaft werden durch sie mit der Aufgabe konfrontiert, an ihrer Bewältigung mitzuwirken, zumindest aber auf eine reflexive und praktische Auseinandersetzung mit ihnen vorzubereiten.

Die gegenwärtige Diskussion dieser Fragen bewegt sich mit ihren Lösungsvorschlägen oft im Spannungsfeld zweier extremer Pole: Die einen betrachten die vor uns stehenden Aufgaben vornehmlich als eine pragmatisch und technisch zu lösende Herausforderung. Sie setzen auf eine weitere Modernisierung der Lebensverhältnisse, auf Umwelttechnik, Konfliktmanagement, auf kodifizierte Rechtsregelungen, auf Wirtschaftswachstum, Beschäftigungspolitik und gesteuerte Freizeitangebote. Die anderen werten die Bedrohung der Zukunft als Ausdruck einer Modernitätskrise, die nicht mit traditionellen Modernisierungsmaßnahmen kuriert, sondern nur durch eine grundsätzliche Neuorientierung von Einstellungen und Verhalten überwunden werden kann. Sie fordern deshalb ein neues, ein ökologisches Bewußtsein, die Bereitschaft zu teilen, die Einschränkung der Ansprüche und eine sinnerfüllte Lebensgestaltung.

Vertreter beider Positionen richten unterschiedliche, zuweilen einander sogar ausschließende Erwartungen an die Wissenschaften. Die einen sehen die Wissenschaften als alleinige Problemlösungsinstanz, die anderen als eigentliche Verursacher der Modernitätskrise an. Entsprechend weit gehen ihre Forderungen auseinander, welche teils die Entwicklung neuer Problemlösungsmodelle und Technologien, teils die Verabschiedung der bisherigen Auffassungen von wissenschaftlicher Rationalität verlangen.

In einer solchen Situation kann die Erziehungswissenschaft eine ihrem Forschungsgegenstand angemessene Problemdefinition nur entwickeln, wenn sie die Frage eines reflektierenden Umgangs mit den heutigen Krisenerfahrungen in das Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Aufklärung rückt und sich von den problemverkürzenden Alternativen, entweder die Jugend zu besserwisserischen Kultur- und

Modernitätskritikern zu erziehen oder Erziehung und Bildung in den Dienst fortschrittsoptimistischer Modernisierungskonzepte zu stellen, gleichermaßen fernhält.

Auf Problemstellungen wie diese sind die öffentlichen Vorträge und Symposien und viele der freien Arbeitsgruppen des Kongresses ausgerichtet. Im Rahmen ihres 13. Kongresses verfolgt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine doppelte Aufgabenstellung: sie versucht, die wissenschaftlichen Prämissen der Pädagogik angesichts gegenwärtiger Krisenerfahrungen zu überprüfen, und sie versucht, auf diesem Wege ihren Beitrag zur Orientierung der pädagogischen Praxis im Erziehungs- und Bildungswesen zu klären.

Mit Berlin als Kongreßort kehrt unsere Gesellschaft in jene Stadt zurück, in deren Kongreßhalle sie 1970 ihren ersten Kongreß veranstaltete. Anlaß hierfür war die Tatsache, daß wir für den ersten Kongreß nach der Einigung der beiden deutschen Staaten einen Ort wählen wollten, der in besonderer Weise geeignet ist, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus den alten und den neuen Bundesländern zusammenzuführen und ihren Beratungen und Diskussionen ein öffentliches Interesse zu sichern.

Lange vor und damit auch unabhängig von der Entscheidung der Hauptstadtfrage schien uns hierfür Berlin in besonderer Weise geeignet zu sein,

- weil an diesem Ort die Existenz zweier deutscher Staaten mit unterschiedlichen Politik-, Gesellschafts- und Wissenschaftssystemen in den zurückliegenden Jahrzehnten besonders deutlich erfahrbar war,
- weil der Einigungsprozeß mit seinen teils offenen, teils kontroversen, teils schwer beantwortbaren Fragen hier inzwischen vielleicht am weitesten fortgeschritten ist
- und weil sich infolgedessen hier das Bewußtsein dafür schärfen konnte, daß die notwendigen und wünschenswerten Reformen im Bereich des Politik-, Gesellschafts- und Bildungssystems angemessen weder als bloße Modernisierungsmaßnahmen zu begründen sind noch sich aus den gegenwärtigen Krisen von selbst ergeben.

In der Hoffnung, daß es gelingen wird, erziehungswissenschaftlich und pädagogisch bedeutsame Aspekte der Krisenerfahrungen der Moderne und unserer Gegenwart so zu reflektieren, daß hierdurch Wege jenseits antimodernistischer Problemverkürzungen, aber auch jenseits instrumenteller Modernisierungskonzepte diskutierbar werden, eröffne ich den 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Anmerkung

- 1 Auf die wörtliche Wiedergabe der Begrüßungs- und Dankesworte an die Teilnehmer des Kongresses, an die Bundestagspräsidentin Prof. Dr. RITA SÜSSMUTH, die Bürgermeisterin und Senatorin CHRISTINE BERGMANN, den Vizepräsidenten der Freien Universität Berlin Prof. Dr. DIETZ und nicht zuletzt an die Mitglieder des Organisationskomitees wird an dieser Stelle verzichtet.

Lassen Sie mich zunächst danken für die Gelegenheit, zur Eröffnung Ihres 13. Kongresses zu sprechen, und als Präsidentin des Deutschen Bundestages übermittle ich Ihnen die Grüße aller Parlamentarier und Parlamentarierinnen.

Wenn ich vor Ihrem Kongreß spreche, so ist mir meine Doppelrolle bewußt. Denn zu meiner persönlichen Identität gehört: Ich bin Erziehungswissenschaftlerin und vielleicht in den letzten Jahren verstärkt Bildungspolitikerin.

Aber ich denke, die Thematik dieses Kongresses ist eine, die zum Kern erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Denkens zählt. Dabei möchte ich betonen, daß Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis einen ganz erheblichen Anteil, wie es auch in Themen Ihres Programms deutlich wird, an der Entstehung der Moderne, der Modernisierung und damit auch an den Modernitätskrisen hat.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen solchen, die wir mitveranlaßt, mitverursacht und gewollt haben, zu denen wir auch stehen sollten und solchen, die nicht beabsichtigt, ungewollt waren und die der stetigen Verbesserung, Veränderung und Revision bedürfen.

Ich denke, daß wir heute eine Standortbestimmung vornehmen müssen, wo es mit leichten Kurskorrekturen nicht mehr getan ist.

Krisen sind nichts Außergewöhnliches. Ich habe mir abgewöhnt, bei dem Wort Krise jeweils Katastrophenszenarios und Untergangsstimmung heraufzubeschwören. Menschen, die nie eine Krise durchlebt haben, können sich auch nicht verändern, können vielleicht noch nicht einmal zu Menschen werden. Deswegen denke ich, daß auch auf dieser Tagung der Begriff der Krise mit dem Schmerzhaften, aber auch mit dem Produktiven belegt werden wird.

Wir haben es mit einer wachsenden Krise bei einem wachsenden Anteil junger Menschen, aber auch Erwachsenen zu tun. Viele sind dem Tempo der Veränderungen und den damit verbundenen Anforderungen nicht mehr gewachsen. Die Folgen sind seelische und körperliche Erkrankungen, Apathie oder Aggression.

Was wollten wir in den 70er Jahren? Wir wollten mehr Bildungschancen für Bildungsbenachteiligte. Das waren nicht nur die Arbeiterkinder, das waren ebenso die Mädchen. Ich erinnere an die fruchtbare wie schwierige Diskussion um die Integration von Behinderten und Nichtbehinderten. Es gab auch damals diejenigen, die uns vorab erklärten, wie all das, was wir wollten, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens schwächen und überfordern würde.

Ich möchte nach wie vor mehr Chancen für jene, die auch heute zu den Benachteiligten zählen, die wir vielleicht mit dem Stichwort Gesamtschule mit großen Erwartungen konfrontiert, die wir aber nur mit kleiner Münze bedacht haben.

Damals wurde nicht bedacht, daß die eigentliche Gesamtschule das Gymnasium werden würde und daß dabei wiederum viele mehr, andere erheblich weniger Chancen erhalten. Die Lernförderung in der Hauptschule wurde aus vielen Gründen – auch wegen der großen Zahl ausländischer Schüler und Schülerinnen – immer schwieriger.

Wir Frauen haben entscheidend von der Öffnung des Bildungswesens in den 70er Jahren profitiert. Wir tragen verstärkt Verantwortung für die Zukunft.

Ich wünsche mir Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen,

Pädagogen und Pädagoginnen, die selbstbewußt genug sind, zu sagen: An all dem, was entstanden ist, haben wir entscheidenden Anteil und wir führen das Bewährte weiter.

Vielleicht entleihen wir uns etwas Selbstbewußtsein aus der Wirtschaft. Wenn sie gut läuft, war sie es immer allein. Wenn sie schlecht läuft, war es maßgeblich die Politik, das Versagen des Bildungssystems, Tarifabschlüsse etc..

Deswegen wünsche ich mir bei nüchterner und skeptischer Analyse mehr Selbstbewußtsein.

Ich habe als Politikerin in den Einstiegstagen erfahren, was denn auch die Medien von Erziehungswissenschaft und Pädagogik halten. Ich muß Ihnen sagen, damals habe ich mich erst sehr geärgert, als in den Medien zu lesen war: "Und da rückt eine Sozialarbeiterin in die Politik auf".

Ich habe damals erfahren, und das geht mir heute noch nach, wie diskriminierend die Gesellschaft mit Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen umgeht, auf denen sie riesigen Lasten dieser Gesellschaft ablädt und die sie dabei dann oft schlecht, sehr schlecht bezahlt und schon gar nicht anerkennt.

Es hat bei mir jedenfalls dazu geführt, daß ich stolz bin, als Sozialarbeiterin apostrophiert zu werden. Es ist mir klar geworden, worauf es ankommt. Und ich wünsche dies auch den Lehrenden und Erziehenden.

Es ist schon eine ziemliche Ohnmacht, auch unserer Politik, wenn wir mit den Mitteln der Unternehmensberatung Schulreformen durchführen wollen. Dabei gehört zur Selbstkritik, zu wissen, Schulen sind – das haben wir ja selbst als Erziehungswissenschaftler erarbeitet – Organisationseinheiten. Natürlich kann ich auch mit den Maßstäben von Organisationstheorien und -praxis an sie herangehen. Dann läßt sich manches finden, was es organisatorisch zu verbessern gilt. Nur zu glauben, daß mit Unternehmensberatung pädagogische Reformen eingeleitet werden können, dagegen sollten wir uns gemeinsam – Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Politiker – wehren, damit wir zu vernünftiger Selbstkritik kommen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, daß wir selbstkritisch sind - auch ich habe vieles lernen müssen über hypertrophe Erwartungen an Erziehung und Unterricht: hypertroph die Erwartung, daß wir nun die Gesellschaft auf den Kopf stellen und sie in Gänze reformieren könnten, nicht genügend beachtend, wie widerständig all das ist, womit wir es zu tun haben, gerade auch wir Menschen selbst.

Ich habe mich vielleicht weniger korrigieren müssen in bezug auf jene Bereiche, die in der oft einseitigen gesellschaftlichen Analyse zu kurz kamen, z.B. die Anthropologie, die personale Pädagogik. Und ich möchte Ihnen sagen, die meisten Erfolge habe ich in der Politik immer noch, wenn ich die Menschenverträglichkeit gegen die Effizienz ins Spiel bringe. Da werden Sie mir entgegenhalten: Und wieviel Erfolg haben Sie damit? Wenn ich den Erfolg vom Tageserfolg abhängig machte, müßte ich mich jeden Tag als Gescheiterte sehen. Ich mache trotzdem weiter und mit viel Elan und wünsche Ihnen das auch. Und ich stelle fest, die Einsicht wächst: in der Wohnungspolitik, der Verkehrspolitik, langsam auch in der Schul- und Bildungspolitik.

Es ist dabei ganz entscheidend zu wissen, daß wir erneut in der Gefahr stehen – angesichts der großen Aufgaben eines umzugestaltenden Schulwesens, der erdrückenden Probleme im Hochschulbereich –, die Maßnahmen einseitig quantitativ und zeitverkürzend anzusetzen. Ich sehe sehr deutlich, daß wir erneut in der Gefahr sind, verbunden mit Geldmangel, technokratisch zu antworten und die inhaltlichen Fragen auszusparen. Doch ein Tatbestand müßte für alle Verantwortlichen klar sein: Was jetzt ansteht, ist nicht

beantwortet mit der Schulzeitverkürzung von dreizehn auf zwölf Jahre für das Abitur, ist nicht beantwortet mit Eingangsprüfungen, um die Zahl der Studierenden zu reduzieren, sondern dies erfordert mehr, wenn wir Zukunft nicht nur überleben, sondern gestalten wollen.

Ich erinnere mich an die kontroversen Diskussionen „Mut zur Erziehung“ in den 70er Jahren: Wir brauchen in der Tat eine Stärkung des Erzieherischen gegen eine Qualifikationsgesellschaft. Denn inzwischen ist längst Erziehung und Bildung zur Qualifizierung degradiert.

Dies bedeutet nicht, daß wir nicht Menschen lebenslang ausstatten müssen mit Wissen – und die Veränderungen des Wissens vollziehen sich immer schneller. Aber ich sage mit HANS KÜNG: Wenn wir uns in unserem Land, europäisch und international „nicht an die Anstrengungen der ethischen Rückbindungen machen, wozu wir uns selbst verpflichten und uns die Regeln geben, werden wir diese Zukunft nicht meistern“.

Wahrscheinlich könnten wir einen Schritt vorangehen in der Sprungweite. Kompromisse sind uns allen geläufig und sie stellen sich ohnehin aufgrund von äußeren Zwängen ein. Deswegen muß das Denken radikaler sein als das, was auf der Maßnahmeebene entschieden wird.

Ich wünsche uns, daß wir nicht den Angstmachern verfallen, daß wir nicht der Aufklärung abschwören, jetzt, wo sie besonders notwendig ist. Ich bin trotz aller – auch enttäuschenden – Erfahrungen eine unbedingte Anhängerin der Aufklärung geblieben, auch wenn ich um die Widerstände und Grenzen weiß.

Der Prozeß ist mühsam und anstrengend. Und was ist in der Erziehung wichtig? Lernen, sich anzustrengen, um das Beste zu geben, was jeder geben kann. Und es jedem zu ermöglichen, daß er es geben kann, was in ihm steckt; lernen, mit anderen zu leben und zu leisten, als Menschen für Menschen, nicht gegeneinander. Dazu gehört die Pflege alter und neuer Tugenden.

Der Diskurs über bindende Werte und Normen ist sehr viel schwieriger geworden, aber wir kommen um ihn nicht herum. Wir hoffen und erfahren Fortschritte bei den Menschenrechten und erleben aber gleichzeitig Rückfälle in Brutalität. Unser Fortschrittsglaube ist gebrochen, die Postmoderne weiß um Vor- und Nachteile von Vielfalt und Relativität. Auch die Wissenschaft selbst ist immer janusköpfiger geworden.

Und trotzdem gilt es, selbstkritisch, nicht bevormundend, suchend weiter zu machen, aufklärend zu sein gegen Aggression und Aversion. Die Pädagogen sind mehr denn je gefordert, in einer Welt, die sich ängstlich nach außen abschotten möchte, international den Anforderungen ausweichen möchte.

Die Demokratie steht auf einem gefährlichen Prüfstand, mehr als wir uns gegenwärtig vielleicht schon bewußt machen – nicht nur in Deutschland, sondern in Europa und der Welt. Wir haben es mit neuen Risiken und Gefahren zu tun.

Es ist auch nicht die Allmacht der Politik, die auf die Fragen von heute und morgen Antworten weiß. Für viele Fragen haben wir keine Antworten. Aber es gilt dennoch zu widerstehen und der verantworteten Rationalität weiterhin das Wort zu reden, nicht in einseitiger kognitiver Orientierung, aber auch nicht ohne sie.

Wir brauchen erneut ein ganzheitliches Denken, ein Ende isolierter Problemvorschläge und isolierter Problemlösungen.

Offenbar lohnt es sich, die linke und die rechte Gehirnhälfte anzustrengen, das analytische und das intuitive Denken zu bemühen, nicht jegliche Emotionalität als irrational abzuwerten, aber der dumpfen Irrationalität zu wehren.

Überlassen wir die Technikfolgenabschätzung nicht der Naturwissenschaft und Technik. Die Gefahren, die über die Menschen hereingebrochen sind, sind weitaus größer.

Die Erziehungswissenschaft ist keineswegs eine junge Disziplin, jedoch in besonderer Weise mit jenem Aufklärungsprozeß verbunden, den man weitläufig als „Projekt der Moderne“ bezeichnet.

Offensichtlich hat sich ganz im Sinne der Dialektik der Aufklärung und des Fortschritts die Wirklichkeit zwischenzeitlich im Bewußtsein derart krisenhaft an die Wissenschaft herangearbeitet, daß die Zeit drängt, sich selbst Aufklärung über den Zivilisationsprozeß der Aufklärung zu verschaffen. Aufklärung nicht zuletzt darüber, was aus dem im Programmheft der Aufklärung – so etwa von KANT – prognostizierten „Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte“ geworden ist, und ob die Kausalkette von Wissenschaft und Fortschritt der Nachprüfung an unserer gegenwärtigen Verfaßtheit standhält.

Meine Damen und Herren, Sie haben sich auf diesem 13. Kongreß die nicht leichte Aufgabe gestellt, Licht auf Ihre eigene Disziplin zu werfen.

Licht ist eine alte Metapher der Aufklärung, und ich denke, in der doppelten Herausforderung – kritische Standortbestimmung und entschlossene Kursfindung – führt nur ein „vernünftiger“ Weg der Aufklärung selbst zum Ziel.

Ich möchte hier nur ganz kurz einige Wegmarken aus Ihrer thematischen Kongreß-Landkarte herausgreifen, für die ich mir – politisch wie wissenschaftlich – dringend eine erziehungswissenschaftliche Aufklärung wünschen würde:

1. Wir brauchen Aufklärung statt Absichtserklärungen

Ein zentrales Gebot der Aufklärung war und ist das Gleichheitsgebot. Ein erster Blick in die Bildungsstatistik vermittelt den Eindruck, daß dieses Gebot zu weiten Teilen erfüllt ist. So liegt beispielsweise der Anteil der Mädchen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen inzwischen höher als der von Jungen. Chancengleichheit rein formal betrachtet scheint also hinreichend gewährleistet zu sein. Verfolgt man aber die Bildungs- und Berufsbiographie der Schulabgängerinnen, zeigen sich ungebrochen alte geschlechtstypische Allokationsprofile und Karrieremuster. Hier gibt es offensichtlich unter der glatten Oberfläche formaler Gleichheit strukturell und inhaltlich begründete Wirkmechanismen, die einer weitergehenden Aufdeckung bedürfen, um dem Ziel der Chancengleichheit näherzukommen und zum Durchbruch zu verhelfen.

Was sich exemplarisch für die Gleichheit der Geschlechter ausmachen läßt, gilt analog für vielfältige andere Formen der versteckten Benachteiligung. Hier helfen weniger wohlfeile politische Absichtserklärungen, weit mehr ist zunächst einmal solide und erziehungswissenschaftlich fundierte Aufklärungsarbeit gefragt, um pädagogisches und politisches Gegensteuern erst sinnvoll und verantwortbar zu machen.

2. Wir brauchen Aufklärung statt Angstmache

Zur Modernitätskrise gehört unstrittig das Bewußtsein, daß wir heute alle in gewisser Weise in einer Risikogesellschaft leben. Angstausslösende Gefährdungen hat es zwar zu allen

Zeiten gegeben, im Unterschied zu früher sind die unseren aber hausgemacht und bedrohen bereits unsere ungeborenen Enkel.

Was die Aufklärung leisten kann und leisten muß, ist die Abwehr einer übersteigerten Angstkultur, die die zur Bewältigung der Herausforderungen nötigen Kräfte nurmehr lähmen würde. Das heißt nicht, der heuristischen Kraft der Furcht, wie sie in der Verantwortungsethik von HANS JONAS gefordert wird, die Legitimation absprechen.

Aufklärung steht in der Pflicht zur Wahrheit, daß heißt, es gilt die Gefährdungen weder zu leugnen noch mit einem Auge nach den Medien schielend maßlos und damit unverantwortlich die Sachverhalte zu übertreiben. Dazu gehört auch, und hier ist sicherlich auch ein gutes Stück die Politik gefordert, einzugestehen, daß eben nicht alles berechnen-, plan- und machbar ist. Das gilt in diesem Sinne aber auch und in besonderer Weise für Fragen der Erziehung.

Überzogene Anforderungen treiben hier nicht selten schlimme Blüten. So macht das von außen suggerierte und mißverstandene Leistungsprimat zunehmend mehr Kinder schon im frühen Schulalter physisch und psychisch krank. Hier zeichnen gleichviel eine verminderte Frustrationstoleranz wie eine maßlose Erwartungshaltung verantwortlich.

Im fortgeschrittenen Alter droht sich aus der Sicht von Lernschwachen die mitunter schonungslos eingeforderte Qualifikationsspirale des lebenslangen Lernens in eine ungebremste Entmutigungsspirale zu verwandeln.

Hier eröffnen sich neue Forschungsfelder einer der Aufklärung verpflichteten Erziehungswissenschaft. Dazu rechne ich ferner Fragen einer vernunftgeleiteten Umwelterziehung ebenso wie Fragen der Wiedergewinnung eines personenzentrierten pädagogischen Bezugs, eines pädagogischen Verhältnisses, in dem neben der sicher notwendigen Kognition auch Gefühle ihren gleichberechtigten Platz haben, wo Modernitätsängste nicht verdrängt, sondern thematisiert werden.

3. Wir brauchen Aufklärung statt Aggression

Die Modernitätskrise zeigt sich auch in der Schwierigkeit, den Pluralismus der Wertvorstellungen und Orientierungsmuster auszuhalten. Die Errungenschaft des Individualismus führt nicht selten in die Vereinsamung. Es droht der Verfall in das Mißverständnis der Beliebigkeit, ja der Gleichgültigkeit.

Was die moderne Familie aufgrund der sozialen Umbrüche nicht mehr zu leisten vermag, kann offensichtlich auch in neu erprobten Lebensformen nicht vollwertig ersetzt werden. Häufig diskutieren wir am falschen Ende und werfen uns gegenseitig Ignoranz und Ideologie vor. Die beobachtbaren Phänomene aber, wie beispielsweise Beziehungslosigkeit, zum Teil sogar schon Bindungsunfähigkeit, drängen nach praktikablen Antworten jenseits eines akademischen Theorienstreits.

Wie dieser soziale Modernitätsschub von den aufwachsenden Kindern verarbeitet wird und welche langfristigen Folgen das nach sich ziehen wird, darüber wissen wir noch viel zu wenig.

Die Moderne lockt mit der Vielfalt von billig zu habenden Sinnangeboten. Der in den Medien marketingsmäßig organisierte Ausverkauf der Sinndimension leistet relativ wenig zum Aufbau einer stabilen Personidentität. Verbunden mit sozialer Unsicherheit kann sich das alles zu Aggressionen verdichten. Die gesuchten Opfer sind sehr bald gefunden: Heute sind es Sinti und Asylanten, morgen schon können es ostdeutsche Immigranten sein.

Diese traurige Aufzählung ließe sich bedauerlicherweise weiter fortsetzen. Die Erziehungswissenschaft ist theoretisch wie praktisch herausgefordert: Erstens gilt es, die dahinterstehenden Wirkungszusammenhänge weiter aufzuklären und zweitens innovative Kompensations- und Integrationskonzepte zu erproben.

Bildung und Erziehung wird sich in einem zusammenwachsenden Europa und im Dialog mit den Entwicklungsländern selbstverständlicher als bisher als interkulturelle und transnationale Bildung und Erziehung begreifen müssen. Dazu gehört auch der politische Bildungsauftrag, wie ich meine, die heranwachsenden Bürger zu einer engagierten Teilhabe an einer lebendigen Demokratie mit einer vernunftgeleiteten Streitkultur zu befähigen.

4. Wir brauchen Aufklärung statt Abwicklung

Mit der deutschen Einheit sind uns sozusagen durch die Geschichte neue Aufgaben zuge wachsen, denen wir uns stellen müssen. Es sind, so denke ich, in erster Linie auch Lernaufgaben. Lernaufgaben insofern, als hier die Menschen in den alten und in den neuen Ländern voneinander lernen können. Das setzt – wie jedes Lernen – Offenheit im weitesten Sinne auf beiden Seiten voraus. Und nur Offenheit schafft Vertrauen; wo man mit fertigen Konzepten und Denkmustern, mit vorgefaßten Meinungen und Urteilen aufeinander zugeht, da hat man sich von vornherein jeden Lernweg verbaut, zugemauert.

So sehr eine Neugestaltung des Bildungswesens in den neuen Ländern notwendig ist, und dazu rechne ich auch die Erziehungswissenschaft, so wenig darf sie von rein funktionalen und pauschalen Abwicklungsmechanismen geleitet und von einer noch so gut gemeinten Vormundschaft übermächtiger Paten aus den alten Ländern dominiert werden. Das gilt sowohl für das Schulsystem als auch für die Organisation der Hochschulen. Vor jeder Personalentscheidung, und ich räume ein, daß dies in jedem Einzelfall eine schwere Entscheidung sein kann, muß eine den Umständen und der Person gerecht werdende Aufklärung stehen. Und zur Aufklärung gehört auch das Recht der von der Entscheidung Betroffenen, nicht nur die Dinge aus ihrer Sicht und auf dem Hintergrund des dazugehörigen biographischen und politischen Umfeldes vortragen zu dürfen, sondern auch das Anrecht, daß dies seine angemessene Berücksichtigung bei der Entscheidungsfindung findet.

Über diese Fragen hinaus gibt es selbstverständlich einen nicht geringen inhaltlichen Klärungsbedarf. Von daher freue ich mich, daß Sie diesem Thema auf Ihrem Kongreß nicht aus dem Wege gehen, sondern den offenen Dialog suchen.

5. Wir brauchen Aufklärung statt Aversion

Ein weiteres Kennzeichen der Moderne ist ihre Komplexität. Gerade in der Politik zeigt es sich sehr deutlich, daß eine verantwortungsvolle Gestaltung mit gesundem Menschenverstand alleine nicht mehr zu leisten ist. Dabei müssen wir alle aufpassen, daß aus dem „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ kein Übergang zu einer vollmündigen Schuldigkeit wird.

In der Herausbildung und Wahrnehmung eines neuen Verantwortungsethos sind alle Wissenschaften gefragt, ihren Sachverstand in den politischen Gestaltungsraum einzubringen. Er braucht in allen Regelungsbereichen die umfassende und abgewogene Beratung als Vorbereitung von sachbegründeten Entscheidungen. Und das gilt mit gleichem An-

spruch für das Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Hier hat es in der Vergangenheit sicherlich Irritationen gegeben, die nicht zuletzt auf überzogenen Erwartungen beruhten.

Es muß auch, so haben viele dazulernen müssen, nicht immer in der Praxis gleich die ganz große Reform sein. Aber die Richtung muß stimmen. In der Regel erreicht man mit überschaubaren Initiativen eine größere Wirkung als mit unrealistischen Forderungen, was am Ende dazu führt, daß viele, enttäuscht von der Bilanz des eigenen Anspruchs und seiner Umsetzung in die Wirklichkeit, sich in den Schmollwinkel des universitären Elfenbeinturmes zurückgezogen haben.

Hier wäre eine Aufklärung über Tragweite und Begrenztheit des Verhältnisses von Politik und Wissenschaft notwendig, worauf sich der unverzichtbare Dialog gründen und fortsetzen ließe. Dabei ist eines klar und darf nicht vergessen werden: Politische Entscheidungen stützen sich selbstverständlich nicht allein auf solcherart Zuarbeit, aber sie brauchen sie in Zukunft dringender denn je.

Meine Damen und Herren, ein Blick in Ihr Arbeitsprogramm zeigt, daß Sie sich auch in diesem Jahr erneut sehr viel vorgenommen haben. Mit Blick auf die Vielfalt der hier von Ihnen anzugehenden Probleme hoffe ich, daß beim interessierten Teilnehmer am Ende nicht der pessimistische Eindruck überwiegt und haften bleibt, die Moderne sei nur aus der Krisenperspektive einer geöffneten Büchse der Pandora zu deuten. Dagegen steht das genuin pädagogische Prinzip Hoffnung. Und insoweit kann man, bei aller nötigen Schärfe der kritischen Reflexion, Ihren in den nächsten Tagen abzuarbeitenden Themenkatalog auch als einen Markt innovativer Forschungsansätze und hoffnungsvoller Lösungsmöglichkeiten sehen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen - bei aller Skepsis erfahrener Ohnmacht - das Selbstbewußtsein, das Sie aus der Geschichte und Gegenwart ableiten können. Denn es ist verpflichtet der Aufklärung in ihrem besten Sinne.

Ich freue mich sehr, Sie heute im Namen des Senats von Berlin zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft begrüßen zu dürfen. Wir sind sehr gern Gastgeber und hoffen, daß wir auch von Ihnen eine gute Note erhalten werden.

Das Rahmenthema der nächsten drei Tage – „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“ – trifft das Spannungsfeld der heutigen Zeit. Lassen Sie mich dazu aus Berliner Sicht, die immer eine Ost-West-Sicht ist, einige Worte sagen.

Der gesellschaftliche Umbruch seit der Maueröffnung und der Vereinigung beider deutscher Staaten ist noch lange nicht abgeschlossen. Im Grunde genommen sind wir erst dabei, die Größe der Aufgabe zu erfassen. Und – wie mir scheint – sind die Menschen östlich und westlich der Elbe gleichermaßen sehr schlecht darauf vorbereitet, diese Spannungen auszuhalten und produktiv zu nutzen.

Noch immer gilt es, auf allen gesellschaftlichen Ebenen – der politischen, wirtschaftlichen, aber auch menschlichen – das Zusammenwachsen zu gestalten. Und es gilt, unterschiedliche Erfahrungen der letzten Jahrzehnte nutzbar zu machen – ich denke da auch an eines Ihrer Themen, den „Erziehungsstaat“. Die Wissenschaft, und hier die Erziehungswissenschaft, ist also an dieser Stelle gefragt. Auch sie hat durch den Zusammenschluß von Ost und West Neuland betreten. Auseinandersetzungen mit der eigenen Wissenschaftsgeschichte, Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungssystemen nunmehr jenseits des überwundenen Systemgrabens, aber auch der Blick auf die europäische Einigung sind nur ein Bruchteil der neuen Aufgabengebiete.

Sicherlich laufen diese Diskussionen, gerade zwischen Ost und West, nicht immer problemlos und ohne Vorurteile ab. Ein Beispiel dafür, wie begrenzt und vorurteilsverstärkend eine wissenschaftliche Analyse werden kann, wenn sie ohne Anschauung und empirische Basis erfolgt, hatte ich vor kurzem auf meinem Schreibtisch liegen.

Da ist in Köln im Auftrag des Bundestagsausschusses für Frauen und Jugend ein Gutachten über die Situation von Jugendlichen in den neuen Bundesländern erstellt worden, das mich ob seiner vorurteilsbeladenen Grundannahmen über die ehemalige DDR – offen gesagt – schockiert hat. So stelle ich mir die wissenschaftliche Politik nicht vor.

Eine nicht uninteressante Frage ist für mich in dieser Situation, zu untersuchen, wie die Erziehungswissenschaft in der DDR im Spannungsfeld zwischen staatlicher Vorgabe und tatsächlichem Anspruch funktionierte; welche Forschungsergebnisse trotz fehlender Realisierungsmöglichkeiten vorgelegt wurden und wie mit ihnen umgegangen worden ist.

Gestatten Sie mir ein Wort auch als Frauensensorin. In der DDR wurden Mädchen in dem Bewußtsein erzogen, daß sie nach der Schule einen Beruf erlernen würden, den sie auch ein Leben lang ausüben könnten. So gehörte es zu dem Lebenskonzept von Frauen, auch als Mütter voll erwerbstätig zu sein.

Betrachten wir jedoch die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt seit dem Mauerfall, so stellen wir fest, daß es Frauen sind, die als erste vom Arbeitsmarkt verdrängt werden.

Gerade vor diesem Hintergrund ist nicht nur die Politik gefordert. Neben politischen müssen eben auch pädagogische Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß Frauen in der Gesellschaft, also auch im Berufsleben, gleichgestellt werden. Als Beispiel soll hier der Hinweis auf die aktive Förderung von Mädchen in der Schule genügen:

Die geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung ist ja schon lange ein Untersuchungsgegenstand in der Erziehungswissenschaft. Als Stichworte seien hier der geheime Lerninhalt, die Differenzierung in der Behandlung von Mädchen und Jungen und diskriminierende Lehrbuchinhalte genannt. Es ist dringend notwendig, die vorliegenden Konzepte zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen auch umzusetzen. So gilt es beispielsweise, den monoedukativen Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern zu ermöglichen.

Wenn Mädchen solche Chancen eingeräumt werden, dann können sie auch verstärkt auf den Arbeitsmarkt gelangen.

Meine Damen und Herren, ich sehe Politik und Erziehungswissenschaft in gemeinsamer Verantwortung, wenn es um die grundlegenden Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders geht. Ich denke dabei zum Beispiel an die mangelnde Konfliktfähigkeit und die zunehmende Bereitschaft zur Gewalt und die unbefriedigenden Gegenkonzepte, die wir haben.

Ich hoffe, daß dieser Kongreß neue Wege eröffnen wird, wie wir als Politiker und Wissenschaftler mit den vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen in dieser Zeit umgehen können. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen interessante Diskussionen.

Unter den modernen Organisationsformen universitärer Forschung und akademischer Lehre spielen Fachkongresse zu Recht eine tragende Rolle. Dies um so eher, je weitläufiger und differenzierter die Disziplin ist, der ein solcher Kongreß gilt. Eröffnet er doch die Möglichkeit, der Fachwelt neue Erkenntnisse vorzustellen, scheinbar gesicherte Befunde in Frage zu ziehen, neue Problemstellungen zu erörtern und Lösungen vorzuschlagen sowie Theorie und Methodik fortzuentwickeln. Nicht zuletzt soll er auch der Schärfung des Selbstverständnisses eines Faches dienen.

Das weitgespannte Veranstaltungsprogramm des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft belegt auf eindrucksvolle Weise, daß und wie dieses Ziel erreicht werden kann. Unter dem Rahmenthema „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“ ist eine Vielzahl von Vorträgen zusammengefaßt, die alle wesentlichen Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft betreffen und auch die Nachbardisziplinen mit einbegreifen. Durch den deutlich formulierten Praxisbezug und durch die Aktualität der Themen präsentiert der heute beginnende Kongreß ein geistes- und sozialwissenschaftliches Fach, das über die Grenzen der Universität hinaus den gesamten Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens in den Blick nimmt, ohne darüber die Diskussion erziehungswissenschaftlicher Grundfragen zu vernachlässigen.

Nicht zufällig findet der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin statt. In dieser Stadt bündeln sich die Probleme der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten, so auch des Bildungsbereiches, wie unter einem Brennspiegel. Daß dieser bedeutende Kongreß einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft mit rund 1.300 Mitgliedern in der Freien Universität stattfindet, verdankt sie vor allem der Fürsprache von Herrn Kollegen LENZEN, der im Vorstand der Gesellschaft erfolgreich für die Freie Universität als Tagungsstätte warb. Zu den gewichtigen Argumenten, die hierfür angeführt werden können, zählt die Tatsache, daß die Freie Universität mit dem Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften einer Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zufolge über die größte erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungsanstalt Europas mit etwa 80 hauptamtlichen Professoren und rund 110 akademischen Mitarbeitern verfügt. Die Stellung der Erziehungswissenschaft in dieser Universität dokumentieren unabhängig von der schieren Größe des Fachbereichs die informativen Ausstellungstafeln. Zusammen mit dem ausführlichen Programmheft gewähren sie Einblick in Umfang, Breite und Vielfalt der Forschungstätigkeit seiner Mitglieder und in die große Zahl fachimmanenter oder interdisziplinärer Projekte.

Die Freie Universität leitet daraus die Verpflichtung ab, sich nach Kräften zu bemühen, auch in Zukunft nicht nur eine große, sondern mehr noch eine bedeutende Stätte erziehungswissenschaftlicher Lehre und Forschung zu sein. Sie tut das in kollegialem Wettbewerb, zugleich aber auch in Kooperation mit den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der anderen Berliner Hochschulen, den bestehenden an der Technischen Universität und der Hochschule der Künste, wie mit dem im Aufbau befindlichen Fachbereich an der Humboldt-Universität, an der seit kurzem auch der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Herr Kollege BENNER, lehrt.

Die Reputation einer Hochschule bemißt sich freilich nicht allein nach ihren Leistungen in Forschung und Lehre, sondern auch danach, wie es ihr gelingt, große Fachtagungen an sich zu ziehen.

Ich freue mich daher, die Teilnehmer des diesjährigen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft begrüßen zu können und heiße Sie in der Freien Universität Berlin herzlich willkommen. Mit meinem Willkommensgruß verbinde ich die Hoffnung und den Wunsch, daß Sie in den Vorträgen, Symposien und Arbeitsgruppen wichtige neue Erkenntnisse gewinnen, vermitteln und diskutieren können und daß Sie vielerlei Anregungen für die eigene wissenschaftliche Arbeit erhalten. Vor allem aber erwarte ich, daß die Ergebnisse dieses Kongresses über den Tag hinaus weiterwirken und so dazu beitragen, die Integrationsprobleme des Erziehungs- und Bildungsbereiches in Berlin und in den neuen Bundesländern zu bewältigen.

II. Öffentliche Vorträge

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Seit ihren Anfängen ist die Pädagogik mit gesellschaftlichen Krisen konfrontiert, als Mittel zu ihrer Steuerung empfohlen und für die Bewältigung von Krisenerfahrungen in Anspruch genommen worden. In gewissem Sinne kann man sogar sagen, daß sie ihre Fragestellungen, Handlungstheorien und Forschungskonzepte in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisenerfahrungen entwickelt hat.

Für die neuzeitliche Pädagogik und Erziehungswissenschaft gilt dies in besonderer Weise. Sie entstand im Kontext der Auflösung zunächst geburtsständischer, dann berufsständischer Gesellschaftsformationen, empfahl sich aber in diesem Prozeß keineswegs als ein einfaches Instrument für gesellschaftliches Krisenmanagement und ließ sich auch nicht einfach als ein solches gebrauchen. Zwar wurde sie in den entstehenden bürgerlichen Gesellschaften immer wieder für Modernisierungsprozesse und -aufgaben herangezogen. Und doch ist sie kein unmittelbares Resultat gesellschaftlicher Krisen und Modernisierungen. Ihre theoretischen, praktischen und empirischen Grundlagen verdankt die neuzeitliche Pädagogik vielmehr der Tatsache, daß sie ihre Konzepte und Erfahrungen aus einem reflektierenden Umgang mit gesellschaftlichen Krisen und Modernisierungserfahrungen entwickelt hat.

An diesen Sachverhalt will das Rahmenthema des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erinnern. Ihm liegt nämlich die Hypothese zugrunde, daß die wissenschaftliche Pädagogik im Spannungsfeld zwischen den Krisen und den Modernisierungskonzepten moderner Gesellschaften entstanden ist und daß sie in Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen eigene Handlungs- und Reflexionsformen erarbeitet hat. Deren Leistung besteht bis heute darin, daß sie es erlauben, Krisenerfahrungen und Modernisierungstrends einer pädagogischen Analyse und Kritik zu unterziehen und für Erziehungs- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

Die These von der Entstehung neuzeitlicher Pädagogik aus einer reflexiven Auseinandersetzung mit modernen Krisenerfahrungen und Modernisierungskonzepten bezieht ihre systematische Kraft und historische Fruchtbarkeit keineswegs daraus, daß die Krisen, die auf sie folgenden Modernisierungen und ihre späteren reflexiven Wenden in einem von Anfang an durchsichtigen und offenkundigen Zusammenhang gestanden hätten. Das Gegenteil war vielmehr, und ist auch heute noch, der Fall. Die neuzeitliche Pädagogik partizipierte sowohl an den Krisen als auch an den Modernisierungsprozessen. Ihre reflexiven Wenden waren daher stets auch kritische Rückwendungen auf sich selbst. Merkwürdigerweise brachten diese Rückwendungen immer wieder andere Resultate hervor, als sie Kritiker, Reforme und Modernisierer zunächst antizipiert hatten. Insofern können wir von unserer Disziplin sagen, daß sie in ihrer gegenwärtigen Fassung sowohl ein Resultat der Moderne als auch ein Ergebnis der Selbstkritik der Moderne darstellt¹.

1. Zum Zusammenhang zwischen Krise und Modernisierung innerhalb der Pädagogik der Aufklärung

Ein erstes Zusammentreffen von Krisenerfahrungen, Modernisierungskonzepten, Modernitätskritik und theoretischer Selbstreflexion läßt sich für die theorie- und praxisgeschichtliche Entwicklung der Pädagogik der Aufklärung nachweisen.

An ihrem Anfang steht als ein pädagogisch höchst bedeutender Denker JEAN-JACQUES ROUSSEAU, dessen zweiter Diskurs als ein Versuch gelesen werden kann, mit aufklärerischen Mitteln auf eine der Aufklärung selbst innewohnende Dialektik hinzuweisen. ROUSSEAU bekannte sich zur Aufklärung und ihrer Suche nach sicheren Grundlagen vernünftigen Denkens, Urteilens und Handelns und war doch zugleich skeptisch hinsichtlich der von zeitgenössischen Theoretikern vertretenen Zuversicht in die Vorhandenheit und Gegebenheit solcher Grundlagen. Auf die Licht-Vernunft-Metaphorik der Aufklärung beziehend, sagt er im *Emile* von sich selbst: »Ich ging ohne Licht. Hätte ich eines gehabt, wäre alles noch viel schlimmer gewesen« (ROUSSEAU 1762, S. 123; s.a. GÖSTEMEYER 1992).

Was KANT später für sein Zeitalter feststellte, gilt nach ROUSSEAU für die Existenzweise des neuzeitlichen Menschen schlechthin. Dieser bedarf der Aufklärung, weil er nicht aufgeklärt ist. Und er kann sich niemals – weder über sich selbst noch über die Welt – restlos aufklären. Seit dem in den Religionskriegen des 16. und 17. Jahrhunderts auch politisch manifest gewordenen Untergang der alten metaphysischen Ordnungssysteme muß die Bestimmung des Menschen im Hinblick auf Natur, Geschichte und Freiheit *selbsttätig* hervorgebracht werden und darf doch keine von Menschen hervorgebrachte Bestimmung *selbstmächtig* zur Bestimmung der Natur, der Geschichte, der Menschheit hypostasiert werden. Die bildsame Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten hervorzubringen, geht in keiner der hervorgebrachten Fähigkeiten auf, sondern stellt eine uneinholbare und insofern prinzipielle Voraussetzung dar, unter der allein Bildung und Aufklärung möglich sind.

ROUSSEAU wußte darum, daß die vormalige Einheit von Leben, Lernen, gesellschaftlicher Bestimmung der Eltern und künftiger Bestimmung der Kinder in der Moderne unwiederbringlich verloren war. Er wußte zugleich darum, daß die den modernen Menschen kennzeichnende komparative, auf Konkurrenz, subjektivem Ehrgeiz und individuellem Machtstreben basierende Existenzform des »bourgeois« zwar die Mittel zur Auflösung standesgesellschaftlicher Lebensformen bereitstellte, nicht aber eine neue Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Daseinsform der Menschen zu begründen vermochte.

Darum warnte er davor, an den überkommenen Lebensformen einer Einheit von Leben und Lernen, Erziehung und Sozialisation festzuhalten. Zugleich distanzierte er sich davon, die sich im Bereich der Ökonomie und Politik der absolutistischen Staaten durchsetzenden Kategorien machtförmiger Effizienz und Herrschaft über Natur und Gesellschaft auf pädagogische Prozesse zu übertragen und Heranwachsende durch künstliche Formen des Lobens und Tadelns, der Anstachelung von Ehrgeiz und eines sich gegenseitigen Messens willkürlich zu neuen und andersartigen Lernprozessen und Verhaltensweisen zu stimulieren.

Statt dessen suchte er nach Formen eines pädagogischen Handelns, die das Erlernen neuzeitlicher Wissenschaft nicht mit dem Gebrauchen, sondern mit dem Erfinden wissenschaftlicher Erkenntnismittel in Beziehung bringt und so an die Stelle der alten Einheit von Lernen und Rezipieren eine neue Einheit von theoretischer Neugier oder Spontaneität und

wissenschaftlicher Rationalität zu setzen versucht. Vergleichbare Konzepte entwarf er für den Bereich des praktischen Lernens, das er ebenfalls aus der alten Einheit von Sitte und Moral in eine neue Einheit von selbständigem Urteilen und Handeln aus eigener Einsicht und eine hierdurch erst mögliche kritische, nämlich ständeübergreifende und insofern standesunabhängige individuelle und solidarische Lebensform zu transformieren versuchte.

Die Praxis der ROUSSEAUSchen Theorie war freilich noch keine pädagogische Praxis, sondern die eines reflektierenden Nachdenkens über eine neue Verhältnisbestimmung von Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Religion und Ökonomie, in der der Bildung nicht mehr eine dienende, sondern eine für die Genese und Konstitution vernünftiger Subjektivität und Intersubjektivität grundlegende Funktion zukommen sollte².

Um zu ROUSSEAUS Theorie eine pädagogische Praxis zu erfinden, waren neue und weiterreichende Schritte notwendig. Sie wurden von den Philanthropen, von BASEDOW, SALZMANN und anderen, eingeleitet, die nicht nur ROUSSEAU, sondern zugleich JOHN LOCKES Schriften studiert hatten. Diesen entnahmen sie die Idee, der Verlust der traditionellen Einheit von Leben, Lernen und Gebrauch des Gelernten lasse sich durch künstliche Arrangements kompensieren, in denen die alten Aufgaben der Gewöhnung und Übung durch neue Lehr- und Lernformen zugleich weiterentwickelt und revolutioniert werden. Die Philanthropen setzten in Dessau, Schnepfenthal und andernorts ihre literarischen Vorbilder in die Tat um, indem sie sich als pädagogische Unternehmer betätigten, eigene Reformschulen gründeten und an diesen zusammen mit der neuen Erziehung auch neue Lehrmittel entwickelten, die sie wiederum durch Journale zu verbreiten suchten.

Betrachtet man die Mittel und Handlungsstrategien, derer die Philanthropen sich bedienten, genauer, so fällt auf, daß es sich bei diesen nicht allein um gewisse Vergrößerungen der schon von LOCKE vorgeschlagenen Maßnahmen, sondern um genau jene Praktiken handelte, vor deren Verwendung in pädagogischen Kontexten ROUSSEAU ausdrücklich gewarnt hatte. Die Philanthropen versuchten nämlich die traditionelle Erziehung dadurch zu modernisieren, daß sie ROUSSEAUS Kritik der modernen bürgerlichen Existenzweise gleichsam ausklammerten, die von ihm kritisierten Erziehungsmittel aber kultivierten. So erfanden sie die modernen pädagogischen Berufe eines Lehrers, eines Edukators und eines Hausmeisters, von denen der erste für den Unterricht, der zweite für das Sozialverhalten und der dritte für körperliche Züchtigung zuständig war, die er allerdings nicht nach eigenem Gutdünken, sondern nur nach Weisung der beiden anderen Berufsgruppen vornehmen durfte.

Die gemeinsame Handlungsstrategie dieser Berufe läßt sich am Elementarwerk und den Spielen, Diensten sowie der Meritentafel darstellen, die BASEDOW in Dessau einführte. Anders als im *orbis sensualium pictus* des COMENIUS von 1654 ordnet BASEDOWs Elementarwerk von 1774 die Lehr-Lerninhalte nicht mehr kosmologisch nach Maßgabe einer göttlich vorgegebenen heilsgeschichtlichen Ordnung von der Erschaffung der Welt bis zum Jüngsten Gericht, sondern unter ausdrücklichem Verzicht auf jedweden teleologisch-kosmologischen Ordnungsrahmen. Der neuzeitlichen Wissenschaft entstammende naturkundlich-technische Inhalte wechseln ständig mit historisch-gesellschaftlichen Inhalten. Und das Elementarwerk schließt nicht mehr mit einem Vorblick auf ein von COMENIUS als Gericht Gottes gedachtes Ende der Welt, sondern mit dem Rückblick eines sich als aufgeklärt wählenden Zeitalters auf die griechische Mythologie.

Alle Handlungen des neuzeitlichen Menschen werden als zweckrationale Handlungen dargestellt³. Derselben Logik folgen auch die Spiele und Dienste, welche die Philanthro-

pen einführen, um Heranwachsende zu beständigem Lernen und Üben zu motivieren. Betrachtet man die Meritentafeln durch die Brille der Systemtheorie, so zeigt sich, daß sich die Philanthropen im Umgang mit ihren Schülern und Zöglingen als Modernisierer und Spezialisten für die Transformation der traditionellen geburtsständischen Gesellschafts- und Sittenordnung in eine bürgerliche Ordnung verstanden, welche Menschen nach ihren besseren oder schlechteren Leistungen künstlich belohnt und auf diese Weise Subordinationsverhältnisse simuliert und stimuliert, durch die Heranwachsende mit Regeln für einen komparativen Umgang mit komparativer Koexistenz vertraut gemacht werden. Die positiven und negativen Leistungen der Schüler wurden in Dessau und an den anderen Reformschulen nicht nur in Meritenbücher eingetragen, sondern zugleich öffentlich auf einer Tafel ausgewiesen, welche jedem einzelnen Schüler und Zögling seinen Stand und die damit verbundenen Rechte bzw. Dienste kenntlich machte und anzeigte, ob und wann jemand in höhere Klassen und Schulstufen aufsteigen durfte oder – im Grenzfall – die Anstalt verlassen mußte.

Während jedoch die heutige Systemtheorie uns zu empfehlen scheint, zur Pädagogik der Philanthropen zurückzukehren, pädagogische Professionalität, wie diese, auf die Handhabung des binären Codes »besser-schlechter« (LUHMANN 1986) zu gründen und alle mit seiner Hilfe nicht lösbaren Reflexionsprobleme zu negieren, brachten die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens und die sie reflektierende Erziehungswissenschaft ganz andere Urteilkategorien hervor. In diesen wurde die Modernisierung des Erziehungssystems, welche zweifellos von der Aufklärungspädagogik ausgegangen war, einer zweifachen Kritik unterworfen. Die eine zielte darauf, eine pädagogische Handlungstheorie zu entwickeln, die die Muster und Regeln standesspezifischer Erziehung und Sozialisation transzendiert, ohne Zuflucht bei denjenigen eines komparativen Umgangs mit komparativer Koexistenz zu nehmen. Die andere arbeitete daran, für die pädagogische Reflexion und erziehungswissenschaftliche Forschung einen Beobachterstandpunkt zu konzipieren, der eine handlungstheoretisch geleitete Selbstreflexion der pädagogischen Praxis erlaubt. Die erste Kritik führte zur reflektierenden pädagogischen Handlungstheorie des beginnenden 19. Jahrhunderts. Die zweite ist erst in unserem Jahrhundert entwickelt worden.

2. Über einige Aporien der pädagogischen Aufklärung und ihre reflexive Bearbeitung durch die pädagogische Handlungstheorie

Die in Dessau tätigen Aufklärungspädagogen waren in ihren theoretischen Überlegungen und schulpraktischen Reformen von einer natürlichen, utilitären mit moralisch-politischen Gesichtspunkten versöhnenden Koinzidenz zwischen den Interessen des absolutistischen Staates an der Steigerung seiner Einnahmen, den Chancen und Anforderungen der in Entstehung begriffenen bürgerlichen Ökonomie und den Möglichkeiten einer zugleich spielerischen und wettkampforientierten Erziehung ausgegangen. Ihre Erwartungen wurden in mindestens dreifacher Hinsicht enttäuscht.

Die Erfahrungen in der Reformschule machen deutlich, daß sich individuelle Lernprozesse nur in Grenzen mit den Mitteln konkurrenzorientierter Lernspiele optimieren lassen, da diese zwar stets von neuem Sieger und Unterlegene produzieren, den handelnden und forschenden Pädagogen aber keinerlei auf Lerninhalte und Lernprozesse von Heranwachsenden bezogene Einsichten vermitteln. Liest man die Protokolle zu den in Dessau durchgeführten pädagogischen Konferenzen, so gewinnt man heute den Eindruck, daß die dort

tätigen Lehrer die Herstellung komparativer Unterrichts- und Erziehungssituationen schon für die neue pädagogische Praxis, das Addieren und Subtrahieren von Punkten in den Meritenbüchern und -tafeln schon für pädagogisches Urteilen und das Sammeln solcher Urteile schon für pädagogische Forschung gehalten haben.

Eine reflexive Wendung dieser Praxis und ihrer Erfahrungen setzte in Dessau erst ein, als sich CAMPE, nachdem er dort selbst als Lehrer tätig gewesen war, sowohl von den theoretischen als auch von den praktischen Annahmen distanzierte und feststellte: »Ehrbegierde ist entweder gefährlich, oder überflüssig«, denn das bürgerliche Leben ist »schon zu voll (an) Ehrgeiz. Also müssen wir die Ehrliche der Jugend nicht anfachen und nicht als Beweggründe gebrauchen« (CAMPE 1778). Die erziehungstheoretische Konsequenz aus dem Dilemma des Dessauischen Philanthropins, schulische Lernprozesse von Kindern nach dem Wegfall der Einheit von Leben, Lernen und Erfahrung unter der Hypothese einer naturwüchsigen Koinzidenz staatlicher, ökonomischer und pädagogischer Interessen vor allem mit den Mitteln von Ehrgeiz, Wetteifer und Wettkampf zu stimulieren, zogen dann Praktiker wie SALZMANN, der in Schnepfenthal ein neues Philanthropin gründete, und Theoretiker wie HERBART und SCHLEIERMACHER.

HERBART begründete eine in ihren Grundannahmen und -aussagen bis heute gültige Didaktik, welche die professionelle Lehrkompetenz von Lehrern gerade nicht auf die Herstellung komparativer Situationen, Spiele und Urteile gründet, sondern danach ausrichtet, daß Unterricht, anknüpfend an einen immer schon erworbenen Wissenszusammenhang, Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang erweitert und einen Gedankenkreis aufbaut, dem die methodischen Regeln seiner genetischen Konstitution nicht fremd sind, sondern durchaus bewußt werden und der, ohne Zuflucht bei irgendeinem fertigen Gesamtsystem des Wissens zu suchen, sich der Tendenz nach allen Bereichen menschlichen Wissens und Nachdenkens öffnen kann.

Das solchem Unterricht zugrundeliegende neue Erziehungsverständnis untersuchte dann SCHLEIERMACHER in seinen an der Berliner Universität mehrmals vorgetragenen Vorlesungen zur Theorie der Erziehung. Diese ergänzen ROUSSEAUS Einsicht in die unbestimmte Perfektibilität oder Bildsamkeit des Menschen um den Begriff eines pädagogischen Generationsverhältnisses, in dem Erwachsene nicht mehr als Repräsentanten einer überkommenen Ordnung um die künftige Bestimmung der Heranwachsenden wissen und diese auch nicht stellvertretend für sie antizipieren, sondern durch unterstützende und gegenwirkende Maßnahmen bei Heranwachsenden Lernprozesse fördern, welche diese auf die Mitwirkung an einem letztlich öffentlich zu führenden Diskurs darüber vorbereiten, was bewahrt und was verändert werden soll (vgl. BRÜGGEN 1992).

Die bleibende Bedeutung der Didaktik und Erziehungstheorie HERBARTS und SCHLEIERMACHERS liegt vielleicht darin, daß in ihr ROUSSEAUS Kritik der Moderne auf dem Umweg über Modernisierungskonzepte der Pädagogik der Aufklärung in einem zugleich theoretischen und konstruktiven Sinne selbstreflexiv wurde. Vergleichbares gilt auch für die moderne bildungstheoretische Problemstellung.

Die Frage, ob die Heranwachsenden – wie in der traditionellen Erziehung – für den Stand oder – wie in der neuen Erziehung – in allen ihren Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden sollen, beantworteten die fortschrittlichen pädagogischen Aufklärer dahingehend, daß bei allen Menschen jedenfalls alle »ursprünglichen« Kräfte und Fähigkeiten entwickelt werden sollen. Das weiterreichende Problem freilich, ob dies bei allen auf dieselbe Weise und an denselben Inhalten und Lernbereichen geschehen solle, suchte beispielsweise CAMPE durch die Empfehlung zu lösen, die Menschen sollten ihre Fähigkeiten

keineswegs »auf einerlei Weise und an einerlei Gegenständen, sondern ... auf eine (ihrem) künftigen Berufe angemessene Weise und an solchen Gegenständen (entwickeln), welche innerhalb der Grenzen (ihres) künftigen Berufes liegen« (CAMPE 1785, S. 312f.).

CAMPES Auflösung der modernen Bildungsproblematik stellte zweifellos eine Modernisierung gegenüber den Grenzen traditioneller geburtsständischer Sozialisation dar. Daß sie sich gleichwohl bis heute nicht durchsetzen konnte und auch künftig nicht durchsetzen wird, hängt damit zusammen, daß die von den Aufklärern propagierten neuen Berufsstände keineswegs einfach an die Stelle der traditionellen Geburtsstände treten konnten. Von den vormodernen Gesellschaften unterscheidet sich die moderne Gesellschaft ja dadurch, daß in ihr die künftige Bestimmung der Heranwachsenden und mit dieser ihr künftiger Beruf – zunächst jedenfalls – nicht nur diesen selbst, sondern auch ihren erwachsenen Bezugspersonen, Erziehern und Lehrern unbekannt ist. Unter modernen Bedingungen schon früh um die künftige Bestimmung von Kindern wissen zu wollen, verstößt nicht nur gegen das, was wir in einem pragmatisch einlösbaren Sinne vorauswissen können, sondern ist auch mit dem Grundrecht auf Bildung und Selbstbestimmung unvereinbar. Der Beruf aber, den jemand wählt, und der Berufsstand, in den jemand durch seine Wahl eintritt, stellen einen zwar bedeutsamen und in gewissem Sinne auch unverzichtbaren, nicht aber *einen* oder gar *den allumfassenden* Horizont moderner Menschenbildung dar (vgl. FISCHER 1987). Denn die einzelnen sollen ja nicht nur lernen, einen Beruf zu wählen und sich auf diesen vorzubereiten, sie sollen zugleich lernen, über ihren Geburts- und ihren Berufsstand hinausreichende Verbindungen einzugehen und im Medium bürgerlicher Öffentlichkeit politisch zu handeln.

Die Bildungskonzepte der pädagogischen Aufklärer zielten auf eine Transformation der Geburtsständegesellschaft in eine Gesellschaft von Berufsständen, auf eine Modernisierung der vorgegebenen Berufe, auf die Steigerung ihrer Industriosität und Produktivität. Sie verhielten sich insoweit affirmativ zum merkantilistischen Wirtschaftssystem der absolutistischen Staaten, welche die bürgerlichen Freiheiten des Wirtschaftens zwar zuließen, die Freiheit politischer Mitbestimmung ihren Untertanen jedoch vorenthielten. Das Verdienst, das neue Modernisierungsprogramm kritisch reflektiert zu haben, kommt darum nicht schon den pädagogischen Aufklärern, sondern auf sie folgenden Theoretikern wie beispielsweise HERBART und WILHELM VON HUMBOLDT zu. Diese räumten nicht nur der allgemeinen Menschenbildung für die Anfangs- und Durchgangsstadien moderner Bildung einen Vorrang vor der beruflichen Qualifizierung ein; sie lehnten es zugleich ab, den Bewährungshorizont allgemeiner Menschenbildung linear an vorgegebenen oder durch Industrialisierung zu revolutionierenden Berufsbildern auszurichten. Statt dessen traten sie dafür ein, die einzelnen sollten lernen, auf der Grundlage einer schon erworbenen und durch Unterricht erweiterten Vielseitigkeit ihre Berufswahlentscheidung so zu treffen, daß sie an der Weiterentwicklung der Berufe mitwirken können, das Ziel ihrer Bildung aber keinem Berufsstand entleihen, sondern an dem ausrichten, was SCHLEIERMACHER im Hinblick auf eine freie, individuelle und interindividuelle Geselligkeit und öffentliche Kommunikation die Teilnahme an der gesellschaftlichen »Mitgesamttätigkeit« genannt hat (SCHLEIERMACHER 1826, S. 45).

Als eine über pädagogische Maßnahmen im engeren Sinne weit hinausweisende und unerläßliche Voraussetzung für ihr Gelingen sah HUMBOLDT die Transformation der Einseitigkeit und Einförmigkeit des Lebens in den überkommenen Ständen in eine Mannigfaltigkeit kommunikativer und interaktiver Situationen und die Überführung standesspezifisch definierter und berufsständisch ausgerichteter Lehr-Lern-Prozesse in eine freie

Wechselwirkung zwischen den einzelnen Subjekten und der sie umgebenden Welt an. Hinter Vorstellungen wie diesen steht bis heute die Einsicht, daß der die Moderne kennzeichnende Verlust der alten teleologischen und kosmologischen Ordnungsvorstellungen weder durch ein vom Menschen zu konstruierendes neues Gesamtsystem ausgeglichen noch durch neuzeitliche Wissenschaft und staatliche Politik als neue Ordnungsinstanzen kompensiert werden kann.

Die Modernisierungskonzepte aus der Zeit der pädagogischen Aufklärung wurden nicht nur einer erziehungs- und bildungstheoretischen Problematisierung, sondern zugleich – ansatzweise – einer institutionentheoretischen Kritik unterzogen, aus der dann als dritte Fragestellung moderner pädagogischer Handlungstheorie die einer Theorie pädagogischer Institutionen hervorging. Sie reflektiert die neu entstandenen Unterscheidungen zwischen Geburtsstand, Berufsstand und freier Interaktion und Kommunikation im Hinblick auf ihre institutionellen Implikationen.

Den genannten Unterscheidungen zufolge werden Kinder in der modernen bürgerlichen Familie nicht mehr altständisch sozialisiert und der Tendenz nach auch nicht mehr neuständisch qualifiziert (vgl. KOSELLECK 1967, S. 71). Die neue Institution, die gleichsam zwischen Familienerziehung und die verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft trat, ist bis heute die obligatorische allgemeinbildende Schule. Sie stellt gleichermaßen ein Resultat von Modernisierung und Modernitätskritik dar. Die institutionelle Aufgabe, die wir ihr aus der Sicht pädagogischer Handlungstheorie zuschreiben und abverlangen müssen, ist die, Heranwachsende nicht schon als Kinder und Jugendliche blindlings komparativen und konkurrenzierenden Leistungsanforderungen auszuliefern, sondern sie dazu zu befähigen, über die Grenzen aller Standesschranken hinweg individuell und gemeinsam zu lernen und in bürgerlicher Öffentlichkeit miteinander zu kommunizieren.

HUMBOLDTS bildungstheoretische Frage, wie Menschen, statt ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten auf den Stand ihrer Herkunft oder auf die der fortschreitenden Arbeitsteilung zu reduzieren, möglichst allseitig gebildet werden können, wendet sich gleichermaßen gegen Versuche, die unterschiedlichen Berufsstände zur Bestimmung der einzelnen zu erheben und das Schulwesen unmittelbar auf eine Modernisierung der Berufe zu verpflichten, wie gegen Tendenzen, die Unterscheidung zwischen Geburts- und Berufsstand durch die Etablierung neuer Geburtsstände und Klassen rückgängig zu machen.

Kritische pädagogische Handlungstheorie affirmiert seitdem ebensowenig Modernisierungsstrategien, wie sie antimodernistischen Zeitströmungen folgt. Sie fordert die pädagogische Praxis dazu auf, die Heranwachsenden weder im Geiste irgendwelcher Fortschrittsutopien noch zu rückwärtsgewandten Kulturkritikern zu erziehen, sondern in den Diskurs über die Modernisierung der Gesellschaft und die Kritik moderner Lebensformen so einzuführen, daß sie an der Auseinandersetzung darüber, was tradiert und was verändert werden soll, aus eigener Urteilskraft mitwirken und teilnehmen können.

Dieser auf die Aufgabe eines reflektierten Umgangs mit Modernisierungsproblemen bezugnehmende Diskussionsstand wurde Anfang des 19. Jahrhunderts in den Erziehungs- und Bildungskonzepten HERBARTS, HUMBOLDTS und SCHLEIERMACHERS erreicht. Daß wir unsere heutigen Reflexions- und Praxisprobleme in der Wirkungsgeschichte ihrer Theorien interpretieren können, verdanken wir freilich nicht allein der Pädagogik der Aufklärung und ihrer gleichermaßen reflexiven und konstruktiven Wende in den Handlungstheorien des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, sondern das ist zugleich über zwei weitere Entwicklungsstadien unserer Disziplin vermittelt.

3. Die reformpädagogische Bewegung und ihre Kritik durch empirische, hermeneutische und transzendental-kritische Ansätze

Die erste Reform-, Reflexions- und Konstitutionsphase moderner Pädagogik ging im Anschluß an die auf die Preußischen Reformen folgende Restauration in eine Phase über, in der die Modernisierungskonzepte der vorausgegangenen Epoche auf Dauer gestellt, die Selbstreflexivität der Moderne und die aus ihr entspringende Selbstkritik aber unterbunden wurden. Ein Resultat dieser Entwicklung war die staatliche Lernschule des 19. Jahrhunderts, die die Menschen zu Standesbürgern des Wilhelminischen Obrigkeitsstaates erzog. Ihr gelang es aufgrund des keineswegs geringzuschätzenden, von den Herbartianern geprägten pädagogischen Professionswissens, die in den Preußischen Reformen nur konzipierte, aber noch nicht realisierte Alphabetisierung nahezu aller Bevölkerungsschichten durchzusetzen und damit grundlegende Kompetenzen für weiterführende Lernprozesse – auch im Bereich beruflicher Bildung – zu vermitteln. Im ersten Drittel unseres Jahrhunderts entstand dann aus der Kritik eben dieser Schule eine zweite pädagogische Reformbewegung. Sie führte zur Etablierung neuer, über den Lehrerberuf hinausgehender, insbesondere sozialpädagogischer und erwachsenenbildnerischer Berufe sowie zu Ansätzen einer nicht mehr nur handlungstheoretisch reflektierenden, sondern zugleich historisch und erfahrungswissenschaftlich forschenden Erziehungswissenschaft, die seitdem zunehmend für eine professionelle Ausbildung von Pädagogen zuständig wird.

Die zweite reformpädagogische Bewegung erreichte zunächst nicht das Reflexionsniveau der von HERBART, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER begründeten modernen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionenreflexion. In erziehungstheoretischer Hinsicht verfolgte sie in weiten Teilen – wie beispielsweise ELLEN KEY, JOHANNES GLÄSER und der REFORMKREIS HAMBURGER LEHRER – naive Utopien einer vermeintlichen Pädagogik vom Kinde aus.

In bildungstheoretischer Hinsicht hingen ihre Vertreter – allen voran PETER PETERSEN, aber auch BERTHOLD OTTO – einer völkischen Metaphysik an *oder* vertraten – so insbesondere KERSCHENSTEINERS – Annahmen einer prästabilierten Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen *oder* entwickelten – wie PAUL OESTREICH – Perspektiven für eine sozialistische Erziehung und ein genossenschaftliches Zusammenleben, das die moderne Vermittlungsproblematik zwischen individueller und gesellschaftlicher Daseinsweise der einzelnen im Medium sinnerfüllter Arbeit zu lösen versprach. So sehr sich die Reformen auch in ihren politischen Interessenlagen und den Bündnissen, die sie eingingen, voneinander unterschieden, in einem stimmten sie überein, darin nämlich, daß sie die aus der ersten Reformbewegung hervorgegangenen Unterscheidungen zwischen Staat, Gesellschaft und individueller Daseinssphäre auf jeweils unterschiedlichen Wegen vernachlässigten oder gar im Rückgriff auf vorbürgerliche und vorneuzeitliche Ordnungsmuster, die inzwischen längst unter den begründeten Verdacht schlechter Metaphysik gestellt worden waren, rückgängig zu machen suchten. Auf diese Weise wurden theoretische Grundlagen aufgegeben, die für die Entfaltung von Widerstandskraft gegen nationalsozialistische Erziehungskonzepte und -ideologie wenn vielleicht auch nicht zureichend, so doch unverzichtbar gewesen wären⁵.

In institutionstheoretischer Hinsicht schließlich setzten weite Teile der zweiten reformpädagogischen Bewegung auf Konzepte zur Wiederherstellung einer vorbürgerlichen Einheit von Leben und Lernen, Lernen und Arbeiten, Schule und Leben, welche der fortschreitenden Industrialisierung der Arbeitsverläufe und Produktionsprozesse, ohne diese

ökonomisch und politisch zu reflektieren und zu kritisieren, bloß kulturkritisch entgegengestellt wurden.

Die Anhänger der im ersten Drittel unseres Jahrhunderts entstandenen reformpädagogischen Schulrichtungen beanspruchten für sich und ihre Praxis, die Lernschule der Herbartianer, und damit die didaktische Reglementierung von Lernprozessen in der öffentlichen Regelschule überwunden zu haben. Dieser Anspruch ist heute im Regelschulwesen selbst – konzeptionell zumindest – soweit eingelöst, daß wir der zweiten reformpädagogischen Bewegung als Verdienst zurechnen können, das aus der Modernisierung des Erziehungssystems im 19. Jahrhundert hervorgegangene Handlungsrepertoire von Lehrern um neue, schülerorientierte und -zentrierte Lehr-, Lern- und Arbeitsformen ergänzt zu haben. Diese können jedoch nur zusammen mit den traditionellen Lehrmethoden und in Verbindung mit einer über die Reformpädagogik selbst hinausweisenden erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Fundierung der Aufgabe dienen, den Gedankenkreis und Wissenshorizont Heranwachsender planvoll zu erweitern (vgl. RAMSEGER 1991).

Für den Einfluß, den die Praxiskonzepte der zweiten reformpädagogischen Bewegung ausübten, gilt vergleichbares wie für die Schulversuche der Reformpädagogik der Aufklärungsepoche. So wie deren Konzepte und Erfahrungen sich erst vermittelt über die neu entstehende pädagogische Handlungstheorie auf die Weiterentwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft auswirkten, so hat auch die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst auf dem Umweg über eine reflexive Wendung die Entwicklung der Erziehungswissenschaft beeinflußt. Statt die Schulkonzepte der Reformen unmittelbar zu Mustern für die Weiterentwicklung pädagogischer Theorie und Praxis zu erheben, wurden die in den Reformschulen entworfenen und dann auch andernorts ausprobierten neuen Handlungskonzepte einer den impliziten Theoriehorizont der Reformen transzendierenden hermeneutischen Analyse sowie einer über die Erfahrungen der Praktiker hinausgehenden empirischen Kontrolle ausgesetzt. Aus beiden Überprüfungen gingen dann die bis heute am weitesten verbreiteten Neuansätze wissenschaftlicher Pädagogik hervor.

Als erstes sei an die Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft erinnert, die in ihren Anfängen, wie die experimentelle Pädagogik LAYS belegt, noch mit biologischen und völkischen Grundannahmen arbeitete. Die Modernisierungsleistungen, die empirische Forschung inzwischen zur Klärung pädagogischer oder pädagogisch bedeutsamer Fragen und Sachverhalte erbringt, sind darauf zurückzuführen, daß es ihr gelang, die naiven reformpädagogischen Annahmen einer Pädagogik vom Kinde aus durch die Aufdeckung von Interdependenzen zwischen Lehr-Lern-Methoden, Lehr-Lern-Inhalten und Lehr-Lern-Resultaten zu korrigieren, welche Aufschlüsse über das Gelingen oder Mißlingen pädagogischer Prozesse geben. Daß es der empirischen Erziehungswissenschaft bis heute nicht gelang und wohl auch künftig nicht gelingen wird, die von ihr ursprünglich anvisierten allgemeinen und überzeitlichen Gesetzmäßigkeiten für ein erfolgskontrolliertes pädagogisches Handeln zu ermitteln, kann angesichts des inzwischen über den Positivismusstreit der sechziger Jahre hinausgegangenen Diskussionsstands nicht mehr gegen sie gewendet werden. Im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung geht es heute nicht mehr so sehr darum, Technologien für strategisches Handeln zu konstruieren, sondern darum, Ersatztechnologien zur Reduktion von Mißerfolgswahrscheinlichkeiten zu optimieren⁶. Ganz in diesem Sinne hat inzwischen empirische Erziehungswissenschaft dazu beigetragen, daß reformpädagogische Annahmen über Interdependenzen zwischen pädagogischen Absichten und pädagogischen Wirkungen ein Stück weit aus dem Bereich bloßer Meinung herausgehoben und empirisch überprüft werden konnten.

Als zweiter Neuansatz wissenschaftlicher Pädagogik ist trotz der in den sechziger und siebziger Jahren an ihr geübten, berechtigten Kritik auch heute noch derjenige der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anzusehen. Ihr gelang es, den verkürzten Erfahrungshorizont der pädagogischen Bewegung, insbesondere die in ihr vernachlässigte handlungstheoretische Reflexion, offenzulegen und die in Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik der Aufklärung entwickelten, inzwischen aber weitgehend in Vergessenheit geratenen pädagogischen Handlungstheorien wieder in Erinnerung zu bringen. Stellvertretend für andere sei hier an THEODOR LITTS Abhandlung ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘ erinnert, die sich mit zwei defizitären methodischen Handlungskonzepten der pädagogischen Bewegung kritisch auseinandersetzte, die 1926 auf dem Weimarer Pädagogenkongreß vertreten worden waren. LITT versuchte beide in einer fruchtbaren Synthese zu vereinen, indem er ihre lebensphilosophischen bzw. organologischen Grundannahmen hinterfragte und die schon bei HERBART nachzulesende These vertrat, die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden im eigenen Lernprozeß vertrage sich durchaus mit der Führung des Unterrichts durch den Lehrer, sofern dieser nur wisse, daß nicht er, sondern die Lernenden selbst schon erworbene Vorstellungen mit neuen verbinden und hierbei ihr Wissen ständig neu organisieren und ordnen.

Die hermeneutische Erziehungswissenschaft erweiterte die reformpädagogischen Strategien eines direkten Führens oder bloßen Wachsenlassens um Einsichten in den Zusammenhang zwischen der Subjektwerdung der Heranwachsenden und der Aneignung objektiver Kulturinhalte. Die von ALFRED PETZELT und anderen neu begründete transzendental-kritische Pädagogik schließlich führte dann den Nachweis, daß sich Erziehung als Tatsache nicht schon durch kindliche Tätigkeit, sondern durch erziehende und bildende Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit konstituiert⁷.

Die zweite Phase der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft war in Deutschland dadurch bestimmt, daß die Umwandlung des Politiksystems in eine parlamentarische Demokratie nicht den Ausgangspunkt, sondern – im Zusammenhang mit der kurzen Dauer der ersten deutschen Republik – den Endpunkt ihrer Entwicklung bildete. Die Errichtung der ersten deutschen Demokratie war zudem weniger ein Ergebnis vorausgegangener politischer und pädagogischer Lernprozesse als vielmehr Resultat eines verlorenen Weltkriegs. Die zweite pädagogische Reformbewegung endete mit der Weimarer Republik und ging dann während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in eine extreme Konstellation über, in der pädagogische Theorie und Praxis, ohne Reflexionsgewinne aus früheren Erfahrungen bewahren zu können, wieder als bloße Anwendungsgebiete einer neuen Staatspädagogik und diktatorischen Volkslenkung verstanden wurden.

4. Die Bildungsreform unserer Tage und einige sich heute stellende Reflexionsprobleme

Als dritte und bisher letzte Phase in der Entwicklung von Bildungspolitik, Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft ist die uns heute am nächsten stehende Bildungsreform anzusehen, welche in der alten Bundesrepublik in den sechziger Jahren begann, Anfang der siebziger Jahre dann zur Expansion und zum Ausbau der Erziehungswissenschaft beitrug und in ihrem Verlauf in eine pädagogische Schul- und Reformkritik mündete, die heute noch nicht abgeschlossen ist. Vielleicht wird eine distanzierte systematische Aufarbeitung dieser Phase einmal zu dem Ergebnis gelangen, daß in ihr zunehmend sowohl Fragen einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Handlungstheorie, sozialwis-

senschaftlicher Empirie und Historiographie als auch Fragen einer Neuvermessung der Interdependenzen zwischen Erziehungs-, Politik- und Beschäftigungssystem an Bedeutung gewannen.

Auf die neuere Entwicklung und jüngste Diskussion zum Verhältnis von Moderne und Bildung gehe ich im folgenden nur sehr kurz ein, da sie die zentrale Thematik der Parallelvorträge dieses Kongresses ist. Ich beschränke mich hier darauf anzumerken, daß das für die beiden ersten Konstitutionsphasen unserer Disziplin beobachtbare Verhältnis von Modernisierung, Modernitätskrise und Modernitätskritik auch für die Bildungsreform und Reformanalyse unserer Tage nachweisbar ist. Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre wurde zunächst in der Hoffnung auf eine Konvergenz politischer, ökonomischer und pädagogischer Interessen als eine funktionale Modernisierungsmaßnahme konzipiert. In ihr kehrte unsere Disziplin in gewissem Sinne nicht nur zum Optimismus der pädagogischen Aufklärung zurück, gesellschaftlichen Fortschritt schulreformerisch durch Wissenschaft und Politik begründen oder zumindest absichern zu können⁸. In ihr wurden zugleich die auf den Staat und die ökonomische Entwicklung gesetzten Hoffnungen enttäuscht, als sich zeigte, daß das Beschäftigungssystem den erhofften Aufstieg für alle nicht zuließ und der Staat am Ende nicht an einer bildungstheoretisch legitimierten, sondern auf die Grenzen mittelfristiger Verwertbarkeit von Bildung zugeschnittenen Reform interessiert war (vgl. FLITNER/LENZEN 1977).

Inzwischen sind die Hoffnungen nicht nur der Reformer, sondern auch der Eltern und Absolventen des Bildungssystems durch eine weitere Krise der Moderne eingeholt worden, die unter den Schlagworten »Krise der Arbeitsgesellschaft«, »Krise der ideologischen Ordnungssysteme« und »ökologische Krise« diskutiert wird und in ihren Anfängen weit in die Geschichte zurückverfolgt werden kann.

Die Krise der Arbeitsgesellschaft hängt damit zusammen, daß das weltweit sich durchsetzende Wirtschaftssystem die permanente Steigerung seiner Produktivität nicht mehr allein auf eine fortschreitende Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse und die Schaffung neuer Arbeitsplätze mit neuen Qualifikationsprofilen, sondern zunehmend auch auf die Wegrationalisierung traditioneller Arbeit gründet, wodurch aufgrund von Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit einem beträchtlichen Teil der Menschen die Möglichkeit vorenthalten wird, eine wirklich selbständige Existenz zu erlangen und ökonomisch abgesichert an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken.

Die Krise der ideologischen Ordnungssysteme hängt damit zusammen, daß heute weder Ordnungsvorstellungen, die auf die Willkürfreiheit der einzelnen und die Selbstteilungskräfte des Marktes, noch solche, die auf die Planbarkeit und Machbarkeit der Geschichte vertrauen, zu überzeugen wissen. Hierzu gehört auch, daß heute weniger Menschen bereit sind, im Dienste positiver Geschichtsantizipationen sich Versagungen aufzulegen, die nur in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft späterer Generationen legitim erscheinen.

Die ökologische Krise schließlich zeigt sich daran, daß wir weder der Natur (vgl. HEID 1992) noch den Errungenschaften unserer geschichtlichen Arbeit unmittelbar die Maßstäbe zur Beurteilung unserer Pläne und Handlungsweisen entnehmen können: der Natur nicht, weil sie unter industriegesellschaftlichen Bedingungen zuweilen nicht über zu wenige, wie der Club of Rome noch meinte, sondern über mehr Ressourcen verfügt, als sie vertragen kann; den Leistungen unserer Zivilisation nicht, weil es zunehmend Folgeprobleme unseres geschichtlichen Emanzipationsprozesses gibt, die durch emanzipative Akte gar nicht oder zumindest nicht ohne weiteres zu lösen sind.

Zu den so nicht lösbaren Problemen gehört die durch nichts anderes zu ersetzende Erinnerung an das Menschen von Menschen in der Geschichte handelnd oder durch die Folgen ihres Handelns angetane Leid, eine Erinnerung, die – versuchsweise – nur dann gelingen und ausgehalten werden kann, wenn sich weder die Opfer noch die Täter noch deren Nachfahren von ihr emanzipative Wirkungen versprechen⁹.

Zu diesem Leid gehört inzwischen auch ein Teil jener Erfahrungen, die Menschen in den neuen Bundesländern seit der Übernahme und Übertragung des Gesellschaftssystems der alten Bundesrepublik machen. In diesen Erfahrungen gehen die Unrechtsherrschaft ihres alten Systems und die Bevormundung durch den sozialistischen Staat neue Verbindungen mit jener Härte und Kälte ein, die die Konkurrenzgesellschaft und der Kapitalismus seit jeher den Subjekten auferlegt haben und die eine sozial orientierte Marktwirtschaft und ein unabhängiges Rechtssystem nur lindern, nicht aber grundsätzlich aufheben können.

Die Einsicht, daß Mündigkeit und Emanzipation keineswegs erst seit heute in einem schwierigen Verhältnis zueinander stehen, verlangt der wissenschaftlichen Pädagogik und dem Nachdenken über die Weiterentwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens Anstrengungen ab, die die Initiatoren der Bildungsreform unserer Tage anfänglich ebenso wenig wie die früherer Epochen überblickt haben. Was die dritte Phase der Entwicklung unserer Disziplin zu der ersten und zweiten in ihrem Verlauf hinzufügte und was es künftig zusammen mit den Errungenschaften der früheren Epochen zu bewahren gilt, ist weniger eine grundsätzliche Neuorientierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als vielmehr die Aufmerksamkeit, die sie für die Analyse der gesellschaftlichen Strukturen neu entstehender Ungleichheit, die Offenlegung der schwieriger werdenden Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie die Interdependenzen zwischen Beschäftigungs-, Politik- und Bildungssystem aufbrachte (vgl. ZEDLER 1992).

Zur Legitimation und Fundierung von Erziehung und Bildung reichen Modernisierungen der pädagogischen Praxis, die der Kritik anderer gesellschaftlicher Teilsysteme einfach nachfolgen, nicht aus. Vielmehr kommt es immer auch darauf an, daß die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung in eine pädagogische Kritik an der Gesellschaft transformiert wird. Vergleichbares gilt freilich auch für den Bereich politischen Handelns. Der Reduktion zum Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Zwänge und Sachgesetzmäßigkeiten vermag auch die politische Praxis nur zu entgehen, wenn es ihr gelingt, die gesellschaftliche Kritik an der Politik in eine politische Kritik der Gesellschaft zu transformieren.

Um der freien Möglichkeit solcher Transformationen willen darf die pädagogische Kritik der Gesellschaft nicht aus politischer Gesellschaftskritik und diese nicht aus jener deduziert werden. Nur unter den Bedingungen eines nicht-hierarchischen Verhältnisses von Politik, Ökonomie und Bildung kann die Politik eine auf die Erziehungstatsache Rücksicht nehmende Bildungspolitik entwickeln und die Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis Lernprozesse fördern und unterstützen, die der Kritik und Weiterentwicklung der Moderne verpflichtet und für ein freiheitliches Gemeinwesens unverzichtbar sind.

Anmerkungen

- 1 Die These von der Konstitution neuzeitlicher Pädagogik aus einer Selbstkritik der Moderne entstammt einem DFG-Projekt, an dem ich gemeinsam mit H. KEMPER (Münster) arbeite. Darin wird die o.g. These für drei Entwicklungsstadien unserer Disziplin mit jeweils eigenen pädagogischen Reformbewegungen und diese kritisch begleitenden Reflexionen ausgeführt:

- für die Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts und ihre reflexive Wende in den modernen pädagogischen Handlungstheorien des beginnenden 19. Jahrhunderts,
- für die reformpädagogische Bewegung Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und ihre Kritik durch empirische, hermeneutische und transzendental-kritische Ansätze
- und für die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre unseres Jahrhunderts und einige sich heute stellende Reflexions- und Forschungsaufgaben.

Da bisher erst die Untersuchungen zur ersten Konstitutionsphase abgeschlossen sind, aber auch aus Zeitgründen sowie im Hinblick auf die bleibende Bedeutung der in Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Reformbewegung entwickelten pädagogischen Handlungstheorien gehe ich im folgenden auf die erste Konstitutionsphase ausführlicher ein.

- 2 Liest man ROUSSEAUS *Emile* unter dieser bei ROUSSEAU selbst schon angelegten Fragestellung, so muß man jedoch feststellen, daß sich von jener Reflexivität, die ROUSSEAUS Schriften bei ihren Zeitgenossen und den deutschen ROUSSEAUisten freisetzen, in den Gesprächen und Handlungssituationen zwischen dem Erzieher Jean-Jacques und dem Zögling Emile kaum etwas findet. Das war insofern konsequent, als die in Entstehung begriffene neue Wissenschaft von der Erziehung und Bildung ja keine Wissenschaft für Kinder, sondern für erziehende Erwachsene werden und sein sollte. Und doch ist es erstaunlich, daß von der Problemgeschichte, über die ROUSSEAUS Theorie uns heute zugänglich ist, im Bewußtsein des erwachsen gewordenen fiktiven Schülers und Zöglings Emile nichts anzutreffen ist. Dieser wähnt sich, ungeachtet aller Zweifel seines „ohne Licht“ zu Werke gehenden Erziehers am Ende seiner Erziehung schlicht als gut erzogen und ahnt noch nicht, welches über die Tücken des modernen Geschlechterverhältnisses vermittelte Schicksal ihm von seinem Erfinder und Konstrukteur im Fragment „*Emile und Sophie oder die Einsamen*“ noch zugedacht werden sollte.
- 3 So erzählt in der 22. Tafel ein alter Mann seine Lebensgeschichte, um Beifall bei den Zuhörern zu finden, so freut sich ein Vater zusammen mit der Mutter an seinem kleinen Kind, um die verlobte Tochter auf das Eheleben einzustimmen und das junge Paar zugleich vor zu früher Elternschaft zu warnen; gleichzeitig ordnet eine Jungfrau ihren Kopfputz, um nicht auf Dauer Jungfrau zu bleiben und einst in den Ehestand übergehen zu können. Die Tafel XXII schließt mit dem Bild einer Familie, deren Mitglieder unablässig arbeiten, um ihren Wohlstand zu steigern, und sich während der Arbeit dadurch bei Laune halten, daß sie ihren schon erworbenen Reichtum durch die halb geöffnete Tür eines Schrankes betrachten und vom Betrachter der Tafel betrachten lassen (vgl. BASEDOW 1974).
- 4 Während bei den »Diensten« Herr-Knecht-Verhältnisse sich abwechselten und an »Reichtumstagen« Kinder aus armem Elternhaus Kindern wohlhabender Eltern, an »Meritentagen« Kinder mit schlechten Schulleistungen besseren Schülern, an »Standestagen« schließlich Kinder aus bürgerlichem Stande adelig geborenen Kinder gehorchen mußten, handelte es sich bei den Spielen vornehmlich um Wettkampfspiele, bei denen zum Beispiel lateinisch kommandiert wurde, auf daß Kinder sich für Vokabeln interessierten, um gut kommandieren bzw. richtig kommandiert werden zu können und auf diese Weise von Kommandierten zu Kommandierenden aufzusteigen (vgl. BASEDOW 1768).
- 5 Eindrucksvoll läßt sich dies an der Geschichte des Jena-Plans demonstrieren. – Er wurde noch unter den Bedingungen der Weimarer Republik als ein vermeintlich anthropologisch begründetes Organisationsmodell entwickelt, das einer als unabänderlich unterstellten begabungstypologischen Einteilung aller Stände und Klassen in passive, aktive und Führernaturen Rechnung zu tragen versprach. Während des Nationalsozialismus und nach 1945 in der SBZ empfahl Petersen dann den Plan als ein Organisationsmodell zur Lösung schulreformerischer Probleme. Heute dagegen nutzen Jena-Plan-Pädagogen die unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten des Plans, um ihre Schüler nach den in geltenden Richtlinien und Lehrplänen definierten Aufgabenstellungen zu fördern (vgl. hierzu BENNER/KEMPER 1991; s.a. OELKERS 1991).
- 6 Zur Weiterentwicklung des systemtheoretischen Verständnisses von „Ersatztechnologie“ vgl. DIEDERICH 1981, zur neueren Diskussion um den Stellenwert der Empirie s. VOGEL 1990; TENORTH 1990.
- 7 Vgl. hierzu PETZELTS dreifachen Begriff der Aktivität in PETZELT 1964; zur skeptischen Wende dieses Ansatzes s.a. FISCHER 1989.
- 8 Vgl. hierzu BLANKERTZ' Selbstkritik der „euphorischen“ Bildungsreform und Bildungspolitik (1978, S. 173). Zur jüngsten Kritik der an die Erkenntnisinteressenlehre von HABERMAS anschließenden emanzipatorischen Pädagogik, welche die von den Aufklärungspädagogen unterstellte Koinzidenzannahme metatheoretisch erneuerte, vgl. LENZEN 1991.
- 9 Vgl. hierzu H. PEUKERTS Überlegungen zur Aporetik und zu den Aufgaben einer „anamnetischen Solidarität“ (1990).

Literatur

- BASEDOW, J.B.: Elementarwerk. Dessau/Leipzig 1774.
- BASEDOW, J.B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans. Weinheim/Basel 1991.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: ZfPäd. 24 (1978), S. 171–182.
- BRÜGGEN, F.: Schleiermachers Pädagogik. Weinheim/München 1992.
- CAMPE, J.H.: Ueber den Ehrtrieb; ob derselbe durch die Erziehung erweckt und gestärkt werden müsse, oder nicht? In: CAMPE, J.H.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. Zweiter Theil. Leipzig 1778.
- CAMPE, J.H.: Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: CAMPE, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Teil 3. Hamburg 1785.
- COMENIUS, J.A.: orbis sensualium pictus. 1654.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982, S. 51–86.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FISCHER, W.: Der Mensch – Animal Laborans? Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der ‚Arbeit‘ (1987). Ebd., S. 169–187.
- FLITNER, A./LENZEN, D. (Hrsg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an Hobbes, Rousseau und Marx (Münsteraner Habilitationsschrift 1992).
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage. In: ZfPäd. 38 (1992), S. 113–138.
- KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791–1848. Stuttgart 1967.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der ZfPäd. (1991), S. 109–125.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964.
- PEUKERT, H.: »Erziehung nach Auschwitz« – eine überholte Situationsdefinition? In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 345–354.
- RAMSEGER, J.: Was heißt »durch Unterricht erziehen«? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. 1762 (zitiert nach der UTB-Ausgabe).
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Ausgewählte Pädagogische Schriften, besorgt von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm (Zusammenfassung in: BENNER, D./HERRMANN, U. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Bilanz für die Zukunft. 25. Beiheft der ZfPäd. (1990), S. 74–76).
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern 1990.
- ZEDLER, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, 1086 Berlin

Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung?

Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie

Die neue welt- und deutschlandpolitische Situation (BRUMLIK 1991) zwingt auch die politisch interessierte Pädagogik zum Umdenken. Als eine Wissenschaft, die nicht zuletzt mit der Erforschung der Übernahme von Normen und Werten durch Kinder und Heranwachsende befaßt ist und die zudem – auf der Basis ihrer eigenen geistesgeschichtlichen Traditionen – ein praktisches Interesse an Bildung zur Vernunft beansprucht, kann ihr die Frage nach den Stadien, die zur Vernunft führen oder diese gar selbst definieren, nicht gleichgültig sein. Mit dem Ende des Kalten Krieges, der weltweiten Etablierung der kapitalistischen Ökonomie und dem Anspruch der parlamentarischen Demokratien, das vergleichsweise fairste und effektivste Herrschaftssystem zu sein, haben sich die Gewichte politischer Bildung ebenso verschoben wie die aktuellen Reizthemen. So war noch die sogenannte „Friedenspädagogik“ der 80er Jahre dadurch gekennzeichnet, daß sie in umfassenden Entwürfen zu neuen Bewußtseinsstellungen in bezug auf nukleare Abrüstung, ökologisch verantwortliches Wirtschaften und basisdemokratisches Politikverständnis aufrief (vgl. KERN/WITTICH 1984; HUSCHKE-RHEIN 1984; BUDDRUS/SCHNAITMANN 1991). Ohne eine grundlegende Veränderung der auf Eigensucht, instrumentellem Naturverständnis und machtgestützter Selbstbehauptung basierenden neuzeitlichen Identität sei langfristig weder die Gefahr einer nuklearen Katastrophe noch die unwiderrufliche ökologische Auszehrung des Planeten zu bannen. Ob sich die hier angezeigten Gefahren seit dem Jahre 1989 objektiv vermindert haben, sei dahingestellt. Festgehalten sei hingegen, daß der starken Konzentration auf das Mensch-Natur Verhältnis spätestens seit 1989 eine neue Faszination durch im engeren Sinne soziale, ja politische Themen entgegenschlug. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit eines weiteren grundsätzlichen, weltweiten Systemwechsels im Bereich der Ökonomie, aufgrund der auch die Erziehungswissenschaften wegen ihrer unmittelbaren schulischen Bedeutung berührenden Frage der Einwanderung und der erstaunlichen Wiederbelebung nationalstaatlichen Denkens – nicht nur in Ost- und Mitteleuropa – ist auch die Pädagogik von letzten wieder auf vorletzte Fragen verwiesen worden. Offensichtlich hat das von der Friedenspädagogik der 80er Jahre vertretene Bildungsziel des unmittelbar vor Ort handelnden, aber weltweit verantwortlichen planetarischen Bürgers in den Demonstrationen der deutschen Friedensbewegung gegen den Golfkrieg einen letzten Höhepunkt erreicht und zugleich überschritten.

Seither, spätestens seit 1989, diktieren andere Fragen dem pädagogischen Zeitgeist die Agenda:

- Welche bildungspolitischen und erzieherischen Anstrengungen muß eine Gesellschaft unternehmen, die einen ständigen Zustrom von Einwanderern so konfliktfrei wie eben möglich aufnehmen will?
- Welche sozial- und bildungspolitischen Strategien sind in Schule und Jugendarbeit ein-

zuschlagen, um zu verhindern, daß aus dem Potential der gesellschaftlichen Modernisierungsverlierer eine massenhafte rechtsextremistische Bewegung entsteht?

- Wie kann – über diese brennenden innen- und gesellschaftspolitischen Fragen hinaus – gleichwohl bei Kindern und Jugendlichen ein Bewußtsein dafür erhalten bleiben, daß alles, was in ihrem Leben und in ihrem Lande geschieht, in einem globalen ökologischen und ökonomischen Kontext steht und daß sie in ihren politischen und sozialen Handlungen sich diesen Zusammenhängen gegenüber verantwortlich verhalten?

Während sich die Antworten auf die erste Frage um das Problem der sogenannten „Multikulturalität“ ranken, zielen die Antworten auf die zweite Frage auf eine pädagogische Theorie der Demokratie, der politischen Bildung. Die Antworten auf die dritte Frage – die im wesentlichen schon von den Friedenspädagogiken der 80er Jahre vorgegeben wurden –, harren indes einer Vermittlung mit den Antworten auf die vorgenannten Probleme. Es sind also Fragen der *kulturellen Identität, des demokratischen Bewußtseins und der weltweiten Verantwortung*, die in einem übergreifenden theoretischen Rahmen analysiert, erforscht und endlich praktisch umgesetzt werden sollen. Anders als bei den bei aller Leidenschaft fürs Grundsätzliche doch vor allem auf konkrete Probleme wie Rüstung, Umweltverschmutzung und Ungleichheit der Geschlechter abhebenden Friedenspädagogik sollten aber derlei Fragen nicht nur normativ hier und empiristisch dort, sondern theoretisch konsistent und empirisch gehaltvoll zugleich untersucht werden. Die Zeiten, in denen das Wünschen noch geholfen hat, sind auch im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft vorbei.

Im folgenden möchte ich drei theoretisch/empirische Fragen stellen, auf die ich drei hypothetische Antworten gebe, die ich anhand einer historischen Erinnerung und eines theoretischen Konstruktionsversuchs beantworten möchte.

1. Welcher kulturellen Identitätsformation bedürfen Kinder und Jugendliche, um ein demokratisches Bewußtsein und eine globale ökologische Verantwortung auszubilden?
2. Ist es denkbar, daß sowohl zur Herausbildung eines demokratischen wie eines ökologischen Bewußtseins die Identifikation mit dem politischen Gemeinwesen der Nation unumgänglich ist?
3. Lassen sich die Umriss einer weltbürgerlichen Identität umreißen, die nicht dem theoretischen und empirischen Vorwurf eines unbegründeten und nicht belegbaren Idealismus ausgesetzt sind?

Die hier gestellten Fragen nehmen ein Thema auf, das sich der deutschen Bildungs- und Erziehungsphilosophie seit ihren Anfängen gestellt hat. Sowohl in KANTS pädagogischen und politischen Schriften, als auch in HERDERS „Ideen“ und LESSINGS Überlegungen zu einer Erziehung des Menschengeschlechtes sieht sich aufklärerisches Denken mit der Frage nach der Universalität der Vernunft bzw. der Verwirklichung dieser Vernunft in partikularen Formen des Bewußtseins, Volksgeister geheiß, konfrontiert. Bekanntermaßen wandelte sich das Programm einer Erziehung des Menschengeschlechtes im Lauf der deutschen Geschichte, nach der Französischen Revolution, im Gefolge der napoleonischen Besetzung der deutschen Länder zum romantischen Projekt einer deutschen Nationalerziehung, die von ERNST MORITZ ARNDT ebenso vertreten wurde wie noch von FRIEDRICH FRÖBEL (vgl. BOLLNOW). Das klassische Paradigma einer deutschen Nationalerziehung findet sich freilich in J.G. FICHTES „Reden an die deutsche Nation“, die – von HERDER beeinflusst – aber doch weit über ihn hinausgehend, nicht nur die Frage nationaler Identität

als Element eines weltbürgerlichen Bewußtseins im Geiste der Freiheit und Menschlichkeit beantworten wollten, sondern zudem nicht ohne eigenes Verschulden von einem kruden Chauvinismus systematisch mißbraucht werden konnten. Das bei FICHTE nachweisbare klassische Spannungsverhältnis zwischen einer partikularen, nationalen Identität und einem menschheitlichen Freiheitspathos bildet exakt jenes Dilemma ab, vor dem politische Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft und einer veränderten Welt steht, in der einerseits universalistische Motive wie die Menschenrechte immer stärkeres Gewicht erhalten und andererseits die Kräfte nationaler Selbstbehauptung eine seit langem unbekannte Virulenz entfalten.

Darum wird im folgenden der Versuch unternommen, das FICHTESche Problem im Rahmen der Theorie des genetischen Strukturalismus, insbesondere im Licht der Ansätze von L. KOHLBERG und R. SELMAN so umzuformulieren, das es einer empirischen Untersuchung zugänglich wird.

FICHTEs Theorie der Nationalerziehung

„Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe eine Angelegenheit; so wir aber etwa hierbei abermals einen gebildeten Stand, der etwa durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Billigung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letzte ... nicht mehr für uns sondern gegen uns dienen, von uns abfallen und uns verlorengehen“ (FICHTE 1971b, S. 276).

Tatsächlich trachtete FICHTE danach, eine Erziehung zur ungeteilten Volksgemeinschaft mit der Idee unverkürzter und emphatischer individueller Freiheit und der Forderung nach menschheitlicher Verantwortung zu verbinden. FICHTEs auf PESTALOZZI aufbauende Theorie der Nationalerziehung besteht aus vier – nicht notwendig aufeinander bezogenen – Teilen:

1. auf einer moralischen Anthropologie des Kindes,
2. auf einer Theorie der Sozialisation durch Sprache,
3. auf einer Theorie der deutschen Sprache und
4. auf einer Theorie der menschlichen Geschichte.

1. In seiner *moralischen Anthropologie* der Kindheit bestreitet FICHTE die damals geläufige – protestantische und aufklärerische – Theorie von der konstitutiven Selbstsucht des Menschen, schon des Kindes und stellt sich gerade in entwicklungspsychologischer Hinsicht dem Problem, wie Sittlichkeit ontogenetisch entstehen könne, wenn es nicht bereits eine entsprechende Anlage gäbe. Aus dem für ihn unbezweifelbaren Umstand der menschlichen Freiheit und Sittlichkeit schließt FICHTE, daß es eine entsprechende Anlage geben müsse, die er als den „Trieb nach Achtung“ bezeichnet.

„Beim Kinde zeigt sich dieser Trieb zuerst als Trieb auch geachtet zu werden von dem, was ihm höchste Achtung einflößt; und es richtet sich dieser Trieb, zum sicheren Beweise, daß es keineswegs aus der Selbstsucht der Liebe stamme, in der Regel weit stärker und entschiedener auf den ernsteren, öfter abwesenden und nicht unmittelbar als Wohltäter erscheinenden Vater, denn auf die mit ihrer Wohltätigkeit stets gegenwärtige Mutter. Von diesem will das Kind bemerkt sein, es will seinen Beifall haben; nur inwiefern dieser mit

ihm zufrieden ist; ist es selbst mit sich zufrieden: dies ist die natürliche Liebe des Kindes zum Vater; keineswegs als zum Pfleger seines sinnlichen Wohlseyns, sondern als zu dem Spiegel, aus welchem ihm sein eigener Wert oder Unwert entgegenstrahlt“ (FICHTE 1971a, S. 415/416)¹.

2. Anders als der frühe FICHTE etwa der „Grundlage des Naturrechts“ von 1796, in der er lange vor HEGEL eine Theorie der Freiheit als Theorie intersubjektiver Anerkennung entwickelt hatte (FICHTE 1971a, S. 50–56), geht FICHTEs Theorie der Nationalerziehung nicht mehr von den Fakten des reinen Bewußtseins, sondern von den *Vorgegebenheiten einer historisch entstandenen Sprache* aus. Daß diese Theorie unter den historischen Bedingungen der französischen Besetzung der deutschen Länder ins Chauvinistische umkippte, mindert zunächst ihre systematische Bedeutung:

„Nicht eigentlich redet der Mensch, sondern in ihm redet die menschliche Natur, und verkündigt sich anderen seines Gleichen. Und so müßte man sagen: die Sprache ist eine einzige und durchaus notwendige“ (FICHTE 1971b, S. 313).

Die Entstehung von partikularen Nationalsprachen erklärt sich FICHTE auf der Basis eines universalen Sprachvermögens durch eine quasi gesetzmäßige Evolution vor dem Hintergrund externer – klimatischer, ökonomischer und geographischer, zuletzt historisch-kultureller – Einflüsse. Diese externen Einflüsse bringen indessen lediglich zum Ausdruck und zur Entfaltung, was der „Sprache“ inhärent ist – daß sie nämlich ihrem Wesen nach nur als bestimmte Nationalsprache existiert – ein allgemeines Sprachvermögen, daß sich *nicht* als die Sprache eines je besonderen Volkes erwiese, ist für FICHTE ein Unding.

„Die rein menschliche Sprache zusammengenommen zuvörderst mit dem Organe des Volkes, als sein erster Laut ertönte; was sich hieraus ergibt, ferner zusammengenommen mit allen Entwicklungen, die dieser erste Laut unter den gegebenen Umständen gewinnen mußte, gibt als letzte Folge die gegenwärtige Sprache des Volkes. Darum bleibt auch die Sprache immer die letzte Sprache“ (FICHTE 1971b, S. 316).

3. FICHTEs Theorie der Sprache, die eine universelle menschliche Sprachkompetenz konsequent nur in historisch gewordenen Sprachen erkennen mag und damit einen Platonismus des Sprachvermögens schon im Ansatz hinter sich gelassen hat, verfällt im zweiten Schritt dann doch dem zunächst überwundenen Platonismus, wenn er die Strukturen einer historisch entstandenen Sprache zu einer übersinnlichen Größe, zu einer Idee hypostasiert. Die deutsche Nationalsprache als Inbegriff von Leben und Freiheit, die schlummernd unter den romanischen Sprachen und ihrem – wie FICHTE wohl meint – Imperialismus mitsamt seiner oberflächlichen Kultur liegt, enthält jenes Hoffnungspotential, das durch eine angemessene Nationalerziehung den Deutschen die äußere Unabhängigkeit, die politische Gleichheit und die innere Freiheit wiedergeben könne.

„Welchen unermeßlichen Einfluß auf die ganze menschliche Entwicklung eines Volkes die Beschaffenheit seiner Sprache haben möge, der Sprache, welche den Einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüts bei Denken und Wollen begleitet, und beschränkt oder beflügelt, welche die gesamte Menschenmenge, die dieselbe redet, auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande verknüpft, welche der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der der Geister ist, und die Enden dieser beiden also ineinander verschmilzt, daß gar nicht zu sagen ist, zu welcher von beiden sie selber gehöre“ (FICHTE 1971b, S. 326).

Die deutsche Sprache stellt sich FICHTE als Inbegriff des lebendigen Geistes dar – sie

unterscheide sich damit von allen bekannten „neulateinischen“ Sprachen so sehr, daß ein Vergleich zwischen ihnen gleichsam sinnlos sei, da die unüberbrückbare Kluft zwischen ihrem Wesen nach toten und lebendigen Sprachen in keinem Dritten überwunden werden könne.

4. Die Gründung eines vom Geiste dieser Sprache beseelten Staates auf dem Territorium des Vaterlandes, eines Staates, der nicht Selbstzweck, sondern allenfalls Werkzeug zur Verwirklichung des deutschen Geistes sein soll, mag dann *in letzter und geschichtsphilosophischer Hinsicht einen Beitrag zur Höherentwicklung des Menschengeschlechtes* darstellen. Am Ende von FICHTEs Theorie der Nationalerziehung steht eine messianische Spekulation über die Aufgabe der Deutschen:

„Ist in dem, was in diesen Reden dargelegt worden, Wahrheit, so seid unter allen Völkern ihr es, in denen der Keim der menschlichen Vervollkommenung am entscheidendsten liegt, und denen der Fortschritt in der Entwicklung derselben aufgetragen ist. Geht ihr in dieser eurer Wesenheit zugrunde, so geht mit euch zugleich alle Hoffnung des gesamten Menschengeschlechtes auf Rettung aus der Tiefe seiner Übel zu Grund“ (FICHTE 1971b, S. 498).

Zur Theorie der demokratischen Nation

Aus heutiger Perspektive, nach den Katastrophen der von Deutschland verschuldeten Weltkriege und nach dem Zivilisationsbruch von Auschwitz lesen sich diese 1808 verfaßten Reden, die schon hundert Jahre später als die „Ideen von 1914“ den deutschen Imperialismus zu rechtfertigen hatten (LÜBBE 1974, S. 171f.), zu Recht als Vorläufer jenes chauvinistischen Ungeistes, der die Welt zweimal ins Verderben stürzte. Für die heute wieder bedeutsame Frage, ob die Ausbildung eines demokratischen Bewußtseins nicht an ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Nation gebunden sei, scheint FICHTEs Theorie nur Negativanzeigen zu liefern. Es ist – offensichtlich – gerade die universalistisch messianische Überfrachtung, der hier spürbar ethnozentrische Erlösungswille, der den Gedanken der Nation diskreditiert hatte. Neuere Erwägungen zum Verhältnis von Nation und Demokratie halten sich deshalb in der Regel weniger an FICHTE denn an HEGEL, der mit seiner Einsicht in die Vielfalt einer Welt von Nationalstaaten einem übergreifenden Chauvinismus die Spitze gebrochen und damit zugleich die Gefahren eines Weltstaates benannt habe (vgl. BUBNER 1991; REESE-SCHÄFER 1991). In diesen Theorien erscheint das historisch-partikulare, ja Zufällige einer jeden Nationenbildung als Garant sowohl der in konkreten Lebensformen zu verankernden universalistischen-demokratischen und menschenrechtlichen Ansprüche als auch der objektiv gebotenen Selbstbescheidung überbordender politischer Ansprüche. In dieser Perspektive scheint es geradezu die Synthese von kontingent-partikularer Herkunft und universalistischem Verfassungsgeist zu sein, die die Nation konstituiert. Im Hinblick auf eine Theorie politischer Bildung in der Demokratie wird demnach die Idee der „eigenen“ Nation in all ihrer Zufälligkeit, und gerade nicht im Hinblick auf ihre universalistischen Gehalte, die Funktion einer Basisidentität annehmen, auf der sich dann, in einem nächsten Schritt die universalistischen Gehalte moderner Verfassungsstaaten ausbilden. FICHTEs Theorie der Nation wiese demnach zwei genau identifizierbare Mängel auf: Erstens die Vorstellung, daß das Wesen der modernen, politischen Nation ihr Substrat in einem ethnisch-sprachlich gedeuteten Volksgeist bestehe und zwei-

tens der Anspruch, daß *ein* solcher Volksgeist allein das universalistische Potential von Freiheit und Anerkennung, von Demokratie und Menschenrechten ausschöpfe. Demgegenüber beharrt eine moderate Theorie der Nation und der nationalstaatlichen Identitätsbildung darauf, daß das Wesen der, d.h. die kontingent historischen Bedingungen, die endlich zu Nationalstaaten führen, im Prinzip beliebiger Art sind – Ethnizität stellt nur einen Faktor unter vielen dar – und daß der universalistische Beitrag einer jeden Nation nicht in ihrem ethnischen Volksgeist, sondern in der Übernahme einer universalistischen, postkonventionellen Verfassung besteht. Universalistische Haltungen und Normen haben also konkret partikulare Lebensformen, zu ihren notwendigen, keineswegs hinreichenden Bedingungen. FICHTE schien im Gegensatz dazu davon auszugehen, daß die eine partikulare Lebensform, nämlich die der deutschen Sprache adäquate, sowohl die notwendige als auch die hinreichende Bedingung für eine auf Freiheit und Anerkennung beruhende Lebensform sei.

Bildung zur Demokratie

Hat sich damit – so ist zu fragen – FICHTEs Problem erübrigt, sind wir demnach gehalten, um so energischer einer historisch reflektierten, moralisch verantworteten Idee auch der deutschen Nation zu folgen, gerade wenn wir an einer Stärkung politischer Demokratie interessiert sind? Zu bewerten sind also drei Modelle politischer Bildung:

- A. Das Modell eines die Kategorie der „Nation“ überspringenden weltbürgerlichen Bewußtseins in der Nachfolge KANTS und der Friedenspädagogiken der 80er Jahre.
- B. Das Modell einer nüchtern gesehenen demokratischen Nation, in der ethnische Zugehörigkeit und nationale Geschichte ihre begrenzte, aber nicht überbewertete Rolle spielen.
- C. Das offenbar obsolete Modell eines die ethnische Nation in ihren Mittelpunkt stellenden menschheitlichen Messianismus (vgl. BRUMLIK 1990, S. 371–381)².

Eine nähere Betrachtung zeigt, daß das vermittelnde zweite Modell im Unterschied zu den beiden anderen von Widersprüchen nicht frei ist.

In diesem zweiten Modell spielt die Nation die Rolle einer ideellen, tatsächlich nicht als Gemeinschaft erfahrbaren Primärgruppe. Was einerseits als Vermittlung zwischen den Individuen, bzw. ihren konkret erfahrenen und erlebten Primärgruppen wie Familie, Freundschaften, Peer-Groups, Klassengemeinschaften und Vereinen, und der nur abstrakt zugänglichen Größe des Staates behauptet wird, erweist sich andererseits – in einer entwicklungspsychologischen Perspektive – als Unding. Sich mit „Nation“ als einer irgendwie nahestehenden Gruppe zu identifizieren, ist nämlich ebenso unmöglich, wie sich mit der Menschheit als Ganzer – als Gruppe – zu identifizieren. „Menschheit“ wie „Nation“ entbehren nämlich jener durch Routinen erfahrenen, durch ein gemeinsames Hintergrundwissen bestärkten, durch partikulare face-to-face-Interaktionen mit vertrauten Anderen tagtäglich unterfütterten Lebenswelt, die „Nationen“ und „Menschheiten“ auch sein müßten, wenn sie jene Vermittlungsaufgabe wahrnehmen sollten. Wenn „Nation“ und „Menschheit“ aber keine Lebenswelten, sondern gleichsam systematische Ideen repräsentieren, stehen sie beide – gleichermaßen – vor der nämlichen Schwierigkeit: als zunächst abstrakte Ideen genügend thematische Prägnanz, Orientierungsfunktion und entsprechende Handlungsmotivation zu entbinden. Faschismus und Nationalsozialismus haben ebenso

wie der Stalinismus auf ihre Weise den Versuch unternommen, systematische Größen wie „das Volk“, „die Rasse“, „den Staat“, „die Klasse“ oder „das sowjetische Vaterland“ mit konkret erfahrbaren Gruppen zu „Volksgemeinschaften“ oder einer schimärischen „Internationalen Solidarität“ kurzzuschließen – die pädagogischen Konsequenzen mit ihren totalitären Implikationen sind bekannt (STAHLMANN/SCHIEDECK 1991; OTTO/SÜNKER 1989; RADKAU 1985, S. 97–127; HERRMANN/OELKERS 1989; HEIMPEL 1956).

DURKHEIMS Theorie der Nation

EMILE DURKHEIM hat in seiner klassischen Schrift „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ (DURKHEIM 1984) aus dem Jahre 1922 schon frühzeitig den Versuch unternommen, die unterschiedlichen Ebenen normativer Identifikation im Rahmen einer Theorie moralischer Gefühle zu bestimmen und in diesem Zusammenhang eine Theorie des „Vaterlandes“ entwickelt. In pädagogischer Hinsicht habe „die Menschheit“ im Unterschied zu „dem Vaterland“ den Nachteil, kein eigener Organismus mit eigenem Bewußtsein, eigener Individualität und eigener Organisation zu sein (DURKHEIM 1984, S. 125). Andererseits beobachtete DURKHEIM schon 1922, daß im Laufe der historischen Entwicklung

„die Gesellschaften immer größer werden und sich das soziale Ideal immer mehr von allen lokalen und ethnischen Bedingungen abhebt, um einer immer größeren Anzahl von Menschen gemeinsam zu werden“ (DURKHEIM 1984, S. 129).

DURKHEIM, der diesen empirischen Umstand dazu verwendet, nachzuweisen, daß ein moderner Begriff von Nation und Vaterland in keinem Widerspruch zum Ideal des Kosmopolitismus steht, ist also der Auffassung, daß das „Vaterland“ tatsächlich jenen „sozialen Organismus“ darstelle, der die „Menschheit“ einmal werden könne, aber zu seiner Zeit noch nicht sei. DURKHEIMS Kriterium für eine legitime Zuschreibung des Begriffs „Sozialer Organismus“ ist die Überprüfung des Umstandes, ob eine beliebige Agglomeration von Menschen das Bewußtsein einer eigenen Geschichte mit einem Anfang („Gründung“), eigener, spezifischer Institutionen („Organisation“) und einer eigenen Individualität (diskriminierendes Bewußtsein der Zugehörigkeit) besitzt. Damit löst DURKHEIM im Unterschied zu der oben vertretenen Meinung das Gefühl der Zugehörigkeit von lebensweltlichen Erfahrungen und bindet es an ein kollektives Bewußtsein und dieses seinerseits an ein inneres soziales Milieu, d.h. ein intersubjektiv geteiltes Handlungssystem (DURKHEIM 1961, S. 194ff.). Wider die geläufigen Vorurteile vertritt zudem gerade der Theoretiker der objektiven sozialen Tatsachen, EMILE DURKHEIM, eine Theorie, die dem Bewußtsein der Menschen von dem, was sie sind, eine hervorragende Rolle einräumt:

„An anderer Stelle haben wir gezeigt, wie jedes Wachstum des Volumens und der dynamischen Dichte der Gesellschaft durch die intensivere Gestaltung des sozialen Lebens, durch die Erweiterung des Horizontes, den jedes Individuum mit seinem Denken umschließt und mit seinem Handeln erfüllt, die Grundbedingungen der kollektiven Existenz vom Grund aus verändert“ (DURKHEIM 1961, S. 196).

Es ist diese auf das definierende Bewußtsein abhebende Komponente von DURKHEIMS Theorie, die den objektivistischen Theorien der Vermittlung von Individuum und Menschheit in der (ethnisch gedeuteten) Nation aus sozialwissenschaftlicher Hinsicht entgegenzuhalten ist. Offenbar – dies zeigt auch die neuere politische Soziologie der Nationenbildung – wohnt allen Großgruppenkonstitutionsprozessen ein unheilbar voluntaristisches und kreatives Element bei, das nicht einfach durch Hinweise auf natürliche oder soziale Vorge-

gebenheiten dementiert werden kann (vgl. GIESEN 1991; vgl. auch KREWER/ECKENSBERGER 1991, S. 573–594). Ein Vorrang der vermittelnden Rolle der Nation entfällt dann in sozialpsychologischer Hinsicht – sogar dann wenn man, was schon längst fällig gewesen wäre, zwei Begriffe von „Nation“ systematisch unterscheidet. Nämlich den der französischen und us.-amerikanischen Tradition entlehnten Begriff der Nation als einer im republikanischen Staat verfaßten Willensgemeinschaft und einen der deutschen Tradition entstammenden Begriff der Nation als staatlich gebundener Herkunftsgemeinschaft. Wenn überhaupt – dann läßt sich für einen Vorrang der so oder so gedeuteten Nation nurmehr ein politisch normatives Argument aufbieten – daß nämlich bisher nur die Nation als politische Willensgemeinschaft jene Selbst- und Mitbestimmungsoptionen bereithält, durch deren Inanspruchnahme jenes Kollektivbewußtsein gestärkt wird, das doch auch nach DURKHEIM nicht nur im Bewußtsein, sondern durch kollektives, soziales Handeln erzeugt wird. Die neueste normative politische Theoriebildung, der sogenannte „Kommunitarismus“ drückt das folgendermaßen aus: Nur die politisch verfaßte Gemeinschaft, d.h. ein umgrenztes, durch Zutrittsregeln geschütztes Gebilde mit einer gewissen einheitlichen kulturellen Tradition – die durchaus weit gefaßt sein kann –, ist dazu in der Lage, ihren Mitgliedern klare Rechte über einen definierten Bestand eigener Problemlagen einzuräumen:

„Die einzig plausible Alternative zur politischen Gemeinschaft ist die Menschheit als Ganze, die Gesellschaft der Völker, der Erdball als Gesamtheit. Aber nähmen wir den gesamten Erdball als unseren Rahmen, dann müßten wir etwas imaginieren, was bislang nicht existiert: eine Gemeinschaft, die alle Menschen allüberall einschließt. Wir müßten ein System von allgemeingültigen Bedeutungen für diese Menschen ersinnen und dabei, wenn möglich die Stipulierung unserer eigenen Werte vermeiden. Und wir müßten die Mitglieder dieser hypothetischen Gemeinschaft ... auffordern, zu einer Übereinkunft darüber zu gelangen, welche Verteilungsarrangements und Umwandlungsmuster als gerecht anzusehen seien ... das Resultat der Übereinkunft wäre, falls Macht als dominantes und weithin geteiltes Gut figurierte, keine komplexe, sondern einfache Gleichheit, oder aber, falls die Macht, wie es wahrscheinlich geschähe, von einer Gruppe von internationalen Bürokraten usurpiert würde, schiere Tyrannei“ (WALZER 1992, S. 30).

In dieser Perspektive wird die Identifikation mit der Nation als Willensnation strikt demokratisch begründet: eine vorrangige Identifikation mit einem nationalen Kollektivbewußtsein ist nicht deshalb wünschenswert, weil das jeweilige, kontingente nationale Substrat in sich selbst ein höherwertiges Gut darstellt, sondern nur, weil allein das als Nation konstituierte politische Gemeinwesen jene politischen Beteiligungsrechte garantieren kann, die – wenn überhaupt – dem modernen demokratischen Gedanken entsprechen.

Wie kann in diesem Zusammenhang sichergestellt werden, daß die vielbeschworene Gefahr des Umschlagens einer republikanisch-patriotischen Orientierung in eine konventionelle, die demokratische Perspektive überspringende gebannt wird?

Zur Entwicklungspsychologie des moralischen Bewußtseins

Um diese Frage zu klären, ist in einem nächsten Schritt auf die Konstitutionsbedingungen demokratischen und nationalen Bewußtseins in theoretischer und empirischer Hinsicht einzugehen. Die kognitivistische Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils nach LAWRENCE KOHLBERG (KOHLBERG 1974; THE MEASUREMENT 1987) postuliert bekanntermaßen drei jeweils soziomoralische und – auf ihnen aufbauend – drei epistemische Stu-

fen des moralischen Urteils. Demnach haben junge Menschen in der Phase der Adoleszenz die strukturelle Möglichkeit, unter entsprechenden Randbedingungen von einer konventionellen, am Vorfindlichen orientierten Haltung zu normativen Fragen zu einer postkonventionellen Orientierung an individuell übernommenen Normen mit universalistischem Geltungsanspruch zu gelangen. Eine *notwendige* Bedingung zu diesem Übergang ist die Rückkehr eines kindlich anmutenden moralischen Egozentrismus und Relativismus, der durch seine Selbstbezogenheit das bisher als verbindlich Akzeptierte entwertet, ohne doch an seine Stelle bereits eine umfassendere, universalistische Norm zu setzen. Erst auf dieser Basis als einer notwendigen Bedingung können dann in einem nächsten Schritt über die inhaltliche Erörterung moralischer Dilemmata (realer oder imaginierter) jene sachlogischen Weiterungen Platz greifen, die zur Ausbildung eines postkonventionellen moralischen Urteilsvermögens führen. KOHLBERG selbst hat diesen Umstand folgendermaßen dargestellt:

„Es ist offensichtlich, daß Erfahrungen von Verantwortlichkeit allein noch nicht zur Entwicklung prinzipiengeleiteter Moral führen. Die meisten Erwachsenen haben solche Erfahrungen, viele werden jedoch niemals prinzipiengeleitet. Für einige junge Erwachsene jedoch sind die Erfahrungen moralischer Verantwortlichkeit die Quelle moralischer Reflexion, die zu Prinzipien führt, ebenso wie bei einigen jungen Erwachsenen die Erfahrung von Freiheit oder Moratorium die Quelle der Reflexion ist, die zu Prinzipien führt“ (KOHLBERG 1977).

Die sozialisatorische Voraussetzung der Internalisierung und Konstruktion postkonventioneller Prinzipien liegt gemäß dieser wissenschaftlichen Theorie vor allem in gehaltvollen, intime Freundschaften ermöglichenden peer-group-Erfahrungen, genauer gesagt in altersspezifisch ausgeprägten Freundschaften. Im Werk von R. SELMAN (1984) und W. DAMON (1990) wird „Freundschaft“ als eine bestimmte Form der Interaktion, deren Funktion und Bedeutung im Sozialisationsprozeß erheblichen Wandlungen unterliegt, dargestellt.

Freundschaft wird in dieser Theorietradition als eine auf Zuneigung, Kooperation und wechselseitiger Perspektivenübernahme beruhende Beziehung erläutert, die in der Entwicklung des interpersonalen Verstehens von Individuen eine dynamische Funktion einnimmt. Strukturell betrachtet unterscheiden sich Freundschaften etwa von Eltern/Kindbeziehungen dadurch, daß sie nicht von der autonomen Konstruktion der Sozialbeziehung entlastet sind, sondern daß diese Konstruktion in der Verantwortung der Akteure liegt. Freundschaften sind – mit anderen Worten – Sozialbeziehungen, die nicht als bereits geleistete Vorgabe lediglich abgerufen werden müssen, sondern einem risikobehafteten Prozeß ihrer Herstellung durch Sozialkoordination unterliegen. Dazu sind die Individuen jedoch von frühester Kindheit an darauf angewiesen, ihre soziale Empathie zu schärfen, d.h. ihren Egozentrismus je und je zu überwinden und darüber hinaus die Erwartungen und Intentionen anderer wenigstens tentativ mit in Rechnung zu ziehen.

ROBERT SELMAN unterscheidet zunächst im allgemeinen fünf Stufen sozialer Perspektivenübernahme, wobei für jede Stufe noch einmal getrennt a) die Vorstellungen von Personen und b) die Vorstellung von Beziehungen unterschieden werden. Auf diese Weise lassen sich vier Niveaus erschließen: vom 0- Niveau der undifferenzierten und egozentrischen Perspektivenübernahme über das Niveau 1 (differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme), das Niveau 2 (selbstreflexive und reziproke Perspektivenübernahme) zum Niveau 3, das in der Regel im Alter von 10 bis 15 Jahren erreicht ist, bis zum Niveau 4, der „tiefenpsychologisch und gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenübernahme“².

Der Übergang zu Dispositionen demokratischen Handelns wird als solcher stets mehr als nur die unbedingte Loyalität innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen sein, und darüber hinaus eine weitergehende Perspektive einschließen, die nicht nur auf das zeitübergreifende Teilen von Erfahrungen mit konkreten Anderen, sondern auf die tentative Teilhabe aller bezogen ist. Dem entspricht in SELMANS Entwicklungsschema endlich die Stufe 4:

„Zwei Vorstellungen charakterisieren die Auffassung von Personen auf Niveau 4. Erstens werden Handlungen, Gedanken, Motive und Gefühle als psychologisch determiniert, nicht aber notwendigerweise zugleich von der Person selbstreflexiv erfaßt verstanden. ... So können wir auf Niveau 4 das Entstehen eines Begriffs des Unbewußten beobachten. ... Zweitens entsteht auf Niveau 4 ein Begriff von Persönlichkeit als dem Produkt von Eigenschaften, Meinungen, Werten und Einstellungen, als ein System mit seiner individuellen Lebensgeschichte.“

In gesellschaftlicher Hinsicht bedeutet dies: „Auf diesem Niveau kann der Heranwachsende von vielfältigen, miteinander geteilten Perspektiven (generalisierter Anderer) gesellschaftliche, konventionelle, legale oder moralische Perspektiven abstrahieren, die alle Personen miteinander teilen können. Von jedem Individuum wird angenommen, es könne diesen gemeinsamen Blickwinkel des generalisierten Anderen bzw. des sozialen Systems in Betracht ziehen, um so eine Verständigung zu ermöglichen“ (SELMAN 1984, S. 54).

Für den Bereich der Freundschaft und ihrer Wahrnehmung korrespondieren dieser allgemeinen Dynamik der Perspektivenübernahme wiederum vier Stufen, die definieren, was jeweils als Freundschaft angesehen wird. Auf der ersten Stufe gilt Freundschaft als ein System einseitiger Hilfestellungen, sodann als eine Form der „Schön-Wetter-Kooperation“, um endlich auf der dritten Stufe als intimer gegenseitiger Austausch und schließlich als eine Form der Autonomie und Interdependenz beschrieben zu werden. Diese Freundschaftskonzepte beeinflussen schließlich auch das, was sodann jeweils als Gruppenbeziehung erfahren wird – Beziehungen, in denen ein Neben- und Miteinander von gemeinsamer Solidarität im Geist der dritten Stufe und einer hochgradig komplexen und individualisierten Beziehungsform im Sinne der vierten Stufe zusammen existieren. Nicht zuletzt durch zunehmend differenzierte zweiseitige Beziehungen wird auch die Gruppe auf der vierten Stufe nicht mehr als ein normen- und wertekonformer Verband erfahren, sondern als „ein pluralistisches kollektives System ..., in dem individuelle Differenzen nicht um der Homogenität der Wertvorstellungen willen unterdrückt werden. Es herrscht ein explizites oder implizites „demokratisches Prinzip“, wonach unterschiedliche Interessen und Standpunkte nicht nur toleriert, sondern auch unterstützt werden. ... Das einigende Element sind gemeinsame Zielsetzungen, die die unabhängigen Individuen um eines gemeinsamen Vorhabens willen zusammenführen. Der Gruppenzusammenhang wird als ein Prozeß definiert, der durch gemeinschaftliche Anstrengung entsteht; individuelle Differenzen können daher im Bewußtsein des Gruppenziels bewältigt werden“ (SELMAN 1984, S. 168).

Mit diesen, demokratische Haltungen vorbereitenden reziproken Formen der Perspektivenübernahme innerhalb von Freundschaften und Gruppen Heranwachsender verfügen wir nun erstens über eine gewisse empirische Bestätigung von FICHTEs Theorie der Achtung und zweitens über einen Hinweis darauf, daß die Übernahme demokratischer Haltungen *nicht* an eine bestimmte substantielle Form des politischen Zusammenlebens, sei es nun der nationale Staat oder die kosmopolitische Weltgemeinschaft, gebunden ist.

Insofern diese Form der Sozialisation und die wechselseitige Übernahme von Perspektiven differenzierter Art an Sprechhandlungen gebunden ist, ist FICHTE auch in seiner

Theorie der Sprache Recht zu geben. Die Frage, ob und inwieweit eine Identifikation mit einer ethnischen oder einer ansonsten askriptiv bestimmten politischen Großgruppe eine notwendige Bedingung für eine Bildung zur Demokratie ist, läßt sich auf der Basis des KOHLBERG'schen Programms ebenfalls beantworten. Die notwendige Durchgangsstufe zu einem postkonventionellen Bewußtsein ist in der Tat die konventionelle Übernahme von Normen konkreter Gemeinschaften, sei es zunächst die der Familie, oder die der Normen etwa einer Glaubensgemeinschaft, einer Kommune oder eines Vereins. Auch hier sind die religiösen, ethnischen oder politischen Inhalte einer gesetzten Ordnung zweitrangig gegenüber dem Umstand, daß Kinder und Jugendliche überhaupt eine an materialen Maßstäben als fair ausgewiesene (d.h. nicht unbedingt frei erschaffene und beschlossene) soziale Ordnung erfahren⁴ (vgl. WILSON/SCHOCHET 1980).

Darüber hinaus läßt sich freilich empirisch nachweisen, daß sich ethnozentrische Einstellungen mit höheren Werten bei der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens abschwächen (V. IJENDORN 1990, S. 38–47).

Die nachweislich hohe Korrelation zwischen starkem Ethnozentrismus und nur schwach konventionellen bzw. präkonventionellen Haltungen auf der einen und der hohen Korrelation von aktivistischen und postkonventionellen Einstellungen (vgl. ADELSON 1977, S. 272–293; HAAN 1977, S. 307–337) auf der anderen Seite, der Nachweis, daß zudem konventionelle Einstellungen bei jungen Erwachsenen mit einem Bejahen des Status quo und einem relativ geringen Interesse an der Bedeutung von Bürgerrechten einhergehen, lassen den Schluß zu, daß die von jedem starken Nationalbewußtsein eingeforderte Identifikation mit einer konkreten Gemeinschaft tatsächlich der Ausbildung demokratischer Einstellungen, die ihrem ganzen Sinn nach hohe Dezentrierungsleistungen erfordern, hinderlich sind.

Daß das konkrete Einüben demokratischer Handlungen und Haltungen in überschaubaren Lebensbereichen für das Entstehen einer dezentrierten und somit demokratischen Form der Sozialperspektive unerläßlich ist, kann gerade nicht den Schluß herausfordern, daß dieser überschaubare Lebensbereich über kollektive Abstammungsmythen strukturiert sein muß. Gerade die Erfahrung einer nicht mehr nur subjektiven, sondern den Individuen zunächst einmal objektiv gegenüberstehenden gesetzten Rechtsordnung gewinnt dadurch nicht zusätzlich an Geltung, daß sie über die Nachvollziehbarkeit ihrer Regeln hinaus mit dem Siegel der Zugehörigkeit zu einer Abstammungsgruppe versehen ist. Auch und gerade auf der konventionellen Stufe der moralischen Urteilsbildung trifft zu, daß die Objektivität einer Ordnung darin besteht, daß sie für *alle*, die ihr de facto unterworfen sind, gilt. Das von neueren Theorien der politischen Willensnation aufgeworfene Problem der Zugehörigkeitsregeln zur Nation selbst ist als Problem, als Frage einer zu regelnden Materie auf präkonventionellen und konventionellen Stufen noch nicht einmal vernünftig zu stellen – setzt es doch bereits die Überschreitung jeder konventionellen Haltung darüber, wer dazu gehört und wer nicht, voraus. Auch in dieser Hinsicht erweist sich der sogenannte „gesunde Patriotismus“ für eine Theorie politischer Bildung als unzureichend.

Die Frage nach dem Verhältnis von „neuer“ Nationalerziehung oder weltbürgerlicher Bildung läßt sich im Rahmen dieses Theoriedesigns also klassisch folgendermaßen beantworten:

Im Rahmen einer auf freundschaftlichen peer groups und liberalen Elternhäusern beruhenden Sozialisation läßt sich allenfalls negativ jede Form einer strikten Identifikation mit Herkunftsgruppen und ihren kontingenten Normen und Werten ausschließen. Eine positive Identifikation mit den Fernsten und Fremdesten, wie sie eine strikt universalistische Moral

als Grenzkategorie verlangt, wird demgegenüber die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, sich auf demokratische Handlungsweisen nur in überschaubaren Gruppen einlassen zu können, überstrapazieren. Damit ist die Frage nach dem Mitleid mit den Fernsten und Fremdesten im übrigen nicht berührt.

Eine weltbürgerliche Bildung, so können wir schließen, wird sich am ehesten dann einstellen, wenn auf jeder Entwicklungsstufe konsequent und beharrlich der jeweils auftretende Egozentrismus überwunden wird – eine Einsicht, die FICHTE aufgrund seiner Vermutung, daß die jeweilige Kultur selbst bereits im Besitz der universalistischen Moral sei, mit erheblichen Folgen nicht annehmen konnte. IMMANUEL KANT hat dem in einer einleitenden Bemerkung zu seiner Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, der „Anthropologischen Didaktik“, bündig auf den Begriff gebracht:

„Dem Egoism kann nur der Pluralism entgegengesetzt werden, d.i. die Denkungsart: sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten“ (KANT 1968, S. 130).

Weltbürger zu sein, heißt sich von sich selbst zu distanzieren. Einer Nationalerziehung ist dieser Gedanke fremd.

Anmerkungen

- 1 Es waren FICHTES antifeministische und patriarchalische Vorurteile, die ihn noch nicht einmal vermuten ließen, daß die von ihm postulierten sozialisatorischen Anerkennungsverhältnisse auch zwischen Müttern und Säuglingen in einem sehr frühen Stadium stattfinden – immerhin Einsichten, die auch FREUD aus anderen Gründen nicht zu fassen vermochte. In der Sache gibt insbesondere die neuere, auch empirisch arbeitende objekttheoretische Schule der Psychoanalyse FICHTE recht. Vgl. H. KOHUT: Die Heilung des Selbst 1978 sowie besonders R.N. EMDE: Die endliche und die unendliche Entwicklung. In: Psyche 9/91, S. 745–779; Psyche 10/91, S. 890–913.
- 2 Diesem Modell hingen während des ersten Weltkrieges interessanterweise auch nicht wenige deutsche Jugend an. Vgl. BRUMLIK, M.: Zur Zweideutigkeit deutsch-jüdischen Geistes: Hermann Cohen. In: K. GRÖZINGER (Hrsg.): Judentum im deutschen Sprachraum, Frankfurt a.M. 1990, S. 371–381.
- 3 Da gerade die beiden zuletzt genannten Niveaus für das hier behandelte Problem zutreffen, seien sie in den Worten SELMANS wiedergegeben: „Niveau 3- Dritte Person und gegenseitige Perspektiventübnahme Vorstellung von Personen: Dritte Person.
Auf Niveau 3 denkende junge Adoleszente sehen Personen nicht mehr wie auf Niveau 2 als beliebig sich verändernde Zusammenstellungen verschiedener Zustände, sondern nun als Systeme über längere Zeit hinweg konsistenter Einstellungen und Werte. Der entscheidende Fortschritt liegt in der Fähigkeit, eine Dritte-Person-Perspektive zu beziehen, d.h. nicht nur aus der unmittelbar eigenen Perspektive, sondern aus dem Selbst als System oder Totalität herauszutreten ...
Vorstellung von Beziehungen: Gegenseitig
... Auf diesem Niveau denkende Personen sehen die Notwendigkeit, reziproke Perspektiven miteinander zu koordinieren, und glauben, daß soziale Befriedigung, Verständnis und Miteinander-Auskommen notwendigerweise gegenseitig sein müssen, um wirklich realisiert zu werden. Zwischen menschlichen Beziehungen werden als zeitlich überdauernde Systeme betrachtet, innerhalb derer Gedanken und Erfahrungen miteinander geteilt werden.“
- 4 Zu diesen Fragen liegen eine Reihe empirischer Untersuchungen aus den USA vor. WILSON/SCHOCHET (Eds.): Moral Development and Politics. New York 1980. Der Band enthält neben einer Reihe von empirischen Untersuchungen auch eine interessante Kritik an den politischen Implikationen von KOHLBERGS Theorie.

Literatur

- ADELSON, J.: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- BOLLNOW, O.F.: *Romantische Pädagogik*. Tübingen.
- BRUMLIK, M.: Zur Zweideutigkeit deutsch-jüdischen Geistes: Hermann Cohen. In: GRÖZINGER, K. (Hrsg.): *Judentum im deutschen Sprachraum*. Frankfurt a.M. 1990.
- BRUMLIK, M.: *Weltrisiko Naher Osten*. Hamburg 1991.
- BUDDRUS, V./SCHNAITMANN (Hrsg.): *Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel*. Weinheim 1991.
- BUBNER, R.: Brauchen wir einen Begriff der Nation? In: REESE-SCHÄFER, W./BRAITLING, P. (Hrsg.): *Universalismus, Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. Frankfurt a.M. 1991.
- DAMON, W.: *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M. 1990.
- DURKHEIM, E.: *Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied 1961.
- DURKHEIM, E.: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1984.
- EMDE, R.N.: Die endliche und die unendliche Entwicklung. In: *Psyche* 9 (1991); 10 (1991).
- FICHTE, J.G.: *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. In: *Fichtes Werke III*. Berlin 1971a.
- FICHTE, J.G.: *Reden an die deutsche Nation*. In: *Fichtes Werke*, Berlin 1971b.
- GIESEN, B. (Hrsg.): *Nationale und kulturelle Identität – Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit*. Frankfurt a.M. 1991.
- HAAN, N. u.a.: *Moralische Argumentationsstrukturen junger Erwachsener: Politisch soziales Verhalten, Familiendaten und Persönlichkeitskorrelate*. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- HEIMPEL, E.: *Makarenkos Jugendkollektiv*. Bonn 1956.
- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1989.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: *Systematische Pädagogik Bd. 1*. Köln 1984.
- IZENDORN, M.H. von: The relation of moral judgement to authoritarianism, sexism, ethocentrism, and concern about nuclear war. In: *Journal of moral education*. No. 19, 1990.
- KANT, I.: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. In: *Kants Werke*. Akademie Textausgabe VII, Berlin 1968.
- KERN, H./WITTICH, P.: *Erziehung im Atomzeitalter*. Freiburg 1984.
- KOHLBERG, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M. 1974.
- KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- KOHUT, H.: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt a.M. 1978.
- KREWER, B./ECKENSBERGER, L.H.: *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1991.
- LÜBBE, H.: Die philosophischen Ideen von 1914. in: Ders., *Politische Philosophie in Deutschland*. München 1974.
- OTTO, H.-U./SUNKER, H. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Faschismus*. Frankfurt a.M. 1989.
- RADKAU, J.: Die singende und die tote Jugend. Der Umgang mit Jugendmythen im italienischen und deutschen Faschismus. In: KOEBNER, Th. u.a. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“ – Der Mythos der Jugend. Frankfurt a.M. 1985.
- REESE-SCHÄFER, W.: *Universalismus, negativer Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. In: REESE-SCHÄFER, W./BRAITLING, P. (Hrsg.): *Universalismus, Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. Frankfurt a.M. 1991.
- SELMAN, R.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M. 1984.
- STAHLMANN, M./SCHIEDECK, J.: *Erziehung zur Gemeinschaft – Auslese durch Gemeinschaft*. Bielefeld 1991.
- The Measurement of Moral Judgement. Volume I, Cambridge 1987.
- WALZER, M.: *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1992.
- WILSON, R.W./SCHOCHED, G.J. (Eds.): *Moral Development and Politics*. New York 1980.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Micha Brumlik, Hansa Allee 23, 6000 Frankfurt

Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion

Wer die Selbstliquidation der zweiten Weltmacht aufmerksam verfolgte, durfte über die historische Perspektive irritiert sein. Das gilt für Deutsche in hervorgehobenem Maße, denn nach den faschistischen Verbrechen, die wir begingen, blieb jene Großmacht im Osten mit uns eigentümlich verknüpft. Das bloße Dasein der ehemaligen UdSSR bewirkte im sogenannten Kalten Krieg Anfang der 50er Jahre den Einbezug der Bundesrepublik in die NATO. Das war ein Vorgang, der von schlicht denkenden Zeitgenossen als internationale Wiederannahme und Vergebung der faschistischen Greuel eingeschätzt wurde und zudem als gewisse Rechtfertigung Hitlers galt, der seinen Kampf gegen den „Weltfeind Nr. 1“, den von Juden gestifteten Bolschewismus, bis auf die „verbrannte Erde“ fortgesetzt hatte. Von der UdSSR wurde 1990 ihrerseits die Vereinigung Deutschlands zugestanden, nachdem die Bevölkerung der DDR jene erstaunlich disziplinierte stille Revolution vollzogen und damit die SED-Herrschaft beendet hatte. Daß Deutschland weithin unverdient in die Gemeinschaft gesitteter Völker wieder aufgenommen wurde, vollzog sich beständig vor dem Hintergrund jenes mächtigen Blocks im Osten, dessen vertraute und zugleich bedrohlich anmutende Gestalt auf Dauer gegründet schien.

Mit dem Zerfall des realexistierenden Sozialismus scheint oberflächlich betrachtet auch dessen Theorie schwer angeschlagen oder gar widerlegt. Sie hatte einst dazu gedient, die von MARX und ENGELS vollzogenen Analysen samt deren geschichtlichen Konsequenzen mittels einer straff organisierten Kaderpartei von Berufsrevolutionären durch ULJANOW-LENIN im Herbst 1917 von St.Petersburg aus voranzutreiben. Sie hatte mit Einschluß des entwickelten und politisch gebildeten deutschen Proletariats 1918/19 zur Weltrevolution weiterführen sollen. Bald zeichnete sich jedoch ab, daß trotz des verlorenen Weltkrieges, des Sturzes der Hohenzollern sowie sämtlicher Landesfürsten, dem sichtbaren Ende des Spätféudalismus also, in den Eigentumsverhältnissen kein Wechsel erfolgen sollte. Die große Industrie blieb in den Händen derer, die den Krieg gewollt und ihren Profit darin gemacht hatten; nur die Arbeiter verloren ihre hart ersparten Groschen. Als nicht wenige Proletarier meinten, daß eine solche Teilhaberschaft der allgemeinen Vernunft widerspräche und die Verhältnisse geändert werden müßten, hatte die SPD als ihre Stammpartei jedoch das Bündnis mit den administrativen Eliten des Kaiserreiches bevorzugt und die berüchtigten Freikorps erledigten das Übrige. Das Menetekel in Deutschland war 1919 allenthalben sichtbar, als nicht nur KARL LIEBKNECHT und ROSA LUXEMBURG, sondern viele weitere Anhänger der revolutionären Theorie und Praxis von Mörderhand fielen. So wurde der „Sozialismus in einem Lande“ unter namenlosen Opfern in der UdSSR ver-

sucht. STALIN bleibt mit den Schrecken jener Epoche verknüpft und auch der deutsche Überfall auf die UdSSR am 22. Juni 1941 darf nicht übersehen werden.

Wer in der gegenwärtigen Situation über die bleibende Bedeutung des Marxismus nachdenkt, muß sich zuvor des eigenen Ortes für die Urteilsbildung vergewissern. Denn vielfältig erscheinen die Marxismen in der Welt, je nachdem ob etwa von KARL KORSCH, ANTONIO GRAMSCI, GEORG LUKACS, HERBERT MARCUSE, ERNST BLOCH oder von WALTER BENJAMIN die Rede ist. Die Ansätze zur sozialistischen Erziehung in den zwanziger Jahren mit Einschluß des Austromarxismus verdienen gesondertes Studium. Außerdem müßte seit der Jahrhundertmitte die Spaltung des Marxismus gekennzeichnet werden. Auf der einen Seite stand der orthodoxe Parteimarxismus, auf der anderen der westliche Neo-Marxismus intellektueller Kreise vor allem in Frankreich, Italien und Deutschland. Jugoslawische Intellektuelle haben sich um die Zeitschrift „Praxis“ gesammelt. Die marxistischen Elemente im Rahmen der Kritischen Theorie der FRANKFURTER SCHULE bieten eine besondere Gemengelage.

Es wird daher auf die Ursprünge dieser und weiterer ungenannter Differenzierungen zurückzugehen sein, nämlich auf MARX selbst und zwar auf seine Kritik der politischen Ökonomie. Mithin ist im Folgenden immer von einem kritischen Marxismus die Rede, auch wenn das Adjektiv entfällt. Bereits für die *Ökonomisch-philosophischen Manuskripte* aus dem Jahre 1844 – im Frühwerk also – war der Titel vorgesehen. Nach weiteren gründlichen Studien veröffentlichte MARX 1859 „Zur Kritik der politischen Ökonomie“. 1867 erhielt der erste Band des Kapital den Untertitel „Kritik der politischen Ökonomie“. Mehr als zwanzig Jahre also rang MARX um seinen neuen Begriff. Stand zunächst die philosophisch gefaßte Entfremdung in der bürgerlichen Gesellschaft im Vordergrund, so wurde zunehmend die Entfremdung des Menschen im Produktionsprozeß ausgeleuchtet und damit die historisch-materialistische Geschichtsauffassung begründet. Die antagonistischen Widersprüche wurden als das Wesen kapitalistischer Wirklichkeit aufgedeckt und der rechtfertigenden bürgerlichen Ökonomie und ihrer formalen Vertragstheorie gegenübergestellt. Die politische Funktion der Ökonomie in scheinbar unparteiischer Fassung durch Staat und Rechtssystem rückte unter Kritik.

Die wissenschaftliche Vorgabe allein dürfte aber noch keineswegs über den Gebrauch der marxistischen Erkenntnismethode entscheiden. Ihre Begründung ergibt sich üblicherweise aus einer metatheoretischen Klärung aufgrund eines praktischen Interesses. Einem solchen übergeordneten Standpunkt, der die verschiedenen Ansätze übersieht und ordnet, läßt sich der Marxismus schwer zuschlagen, da er die materiellen Regulative der Gesellschaft – ihr Fundament – einbringt, deren Konzepte und Ideologien er von dort ableitet. So bleibt er der Selbstbeschränkung üblicher Theorien gegenüber angefochten, wie es der klassische Disput zwischen ADORNO und POPPER auf dem Tübinger Soziologentag 1962 exemplarisch belegte. Jene Kontroverse zwischen Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus ließ sich nicht aufheben.

Wenn also der Marxismus seine Vorzugswürdigkeit im bezeichneten Sinne nicht zu erbringen vermag, so rechtfertigt er sich durch die Analyse bestehender Verhältnisse. Er muß den gesellschaftlichen Gesamtzustand unter pädagogischer Problemstellung begrifflich schärfer abgrenzen lehren, als andere pädagogische Sichtweisen, die die Vorgänge in der einen Welt entweder für methodisch unfälschlich oder in Hinsicht auf Theoriekonzepte für belanglos halten.

1. Marxistische Pädagogik in der Weimarer Republik. Ein historischer Rückblick

Die Spur führt um Jahrzehnte zurück. Während der Weimarer Republik war eine kleine Gruppe deutscher Pädagogen damit befaßt, den Historischen Materialismus für das Nachdenken über Erziehung und Bildung in damaligen zeitgeschichtlichen Zusammenhängen zu nutzen. Die einflußreiche Kathederpädagogik des Deutschen Reiches schenkte jenen Figuren jedoch keine Aufmerksamkeit. Es handelte sich vor allem um SIEGFRIED BERNFELD, SIEGFRIED KAWERAU, KURT LÖWENSTEIN, EDWIN HOERNLE, ANNA SIEMSEN, OLGA ESSIG und FRITZ KARSEN. Ihr Werk wurde kaum rezensiert und in akademischen Seminaren nicht erörtert. Das deutschnational orientierte Denken der meisten geistigen Exponenten jener Jahre verhinderte es. Der Kosmopolitismus der MARXschen Gesellschaftslehre haftete noch der Ruch der Vaterlandslosigkeit an. Die sozialanalytischen Instrumente dieser Lehre wurden zum Teil sogar als „artfremd“ verworfen.

Im pädagogischen Planquadrat der Weimarer Republik bot der Marxismus demnach keine objektive Größe, da Möglichkeiten seiner Multiplikation kaum zur Verfügung standen, die meinungsbildenden Kräfte sich ihm nicht zuwandten. Um so mehr Respekt verdienen jene Frauen und Männer, die ihre Theorie und Praxis auf eine materialistische Grundlage stellten und erstmalig die Tiefe der politischen Dimension von Erziehung und Bildung auszuleuchten versuchten. Konnte es auch jeweils nur provinziell geschehen, weil die Metropolen sich solchen Absichten versperrten, so sind doch die damals eingeleiteten Schulversuche und Versuchsschulen zu Anstößen für eine subjektiv widerständige Pädagogik vorangekommen. Die wissenschaftliche Sicherung jenes Erbes und namentlich die Rückfrage aus unserer Situation an jene ist bis auf wenige Ausnahmen keinesfalls befriedigend geleistet. Die Arbeit von GERD RADDE über FRITZ KARSEN und seinen Schulversuch in Berlin bietet eine der wenigen Ausnahmen. Die Forschung hat sich nicht selten unter Opportunität gestellt. Verdrängte Pädagogen mußten auch nachträglich ein Übermaß an Zuwendung nicht befürchten. Um so mehr ist es HILDEGARD FEIDEL-MERTZ' Sorgfalt und Beharrlichkeit zu danken, die aus Deutschland zwischen 1933–1945 vertriebene Pädagogik im Überblick dokumentiert zu haben. Das antidemokratische Denken in der Weimarer Republik, wie es KURT SONTHEIMER zuerst charakterisierte, hat eine Pädagogik der kritischen Sozialanalyse, eine Erziehung zum mündigen Staatsbürger, der die politischen Mandatsträger zur Ordnung rief, nicht gefördert.

Jene Frauen und Männer der ersten deutschen Republik haben ihr Verhalten auf eine durchaus wahrgenommene Kampfsituation eingestellt und damit die bürgerliche Gesellschaft herausgefordert, die sich nach dem Ende des Kaiserreiches einer höheren Stufe politischer Repräsentanz und Partizipation zurechnen durfte und neben dem Hader über den Verlust der Monarchie auch auf den offenen Parlamentarismus verweisen konnte. Aber eben das ungeklärte Verhältnis von Retrospektive und Prospektive veranlaßte jene strukturellen Konflikte, an denen die Weimarer Republik, die im Zuge der Weltwirtschaftskrise zunehmend stärker ausgehöhlt wurde, schließlich scheitern sollte. Denn Rückblick und Bestandsaufnahme wollten sich zu keiner Ausgewogenheit herbeilassen, und so haftete das Empfinden an der vermeintlich geordneten Vergangenheit, dem klaren Oben und Unten, den unangefochtenen Befehlskanälen, den „Opfergängen“ deutscher Soldaten, bei denen das Kameradschaftserlebnis für Millionen erfahrbar wurde, während der gesellschaftliche Alltag mit dem durch Inflation bedrohten, durch unverständliche internationale Börsenbewegungen gefährdeten deutschen Markt jeden zum potentiellen Konkurrenten jedes anderen machte. Dabei verfuhr bekanntlich insbesondere die französische Politik gegen-

über dem geschlagenen Deutschland im Versailler Friedensvertrag kaum sehr weitsichtig, denn bis zum Jahre 1988 noch hätten die Urenkel für die Urgroßväter Reparationen zahlen sollen. Das Rechtskartell arbeitete erfolgreich mit dem Ressentiment, der Haßschablone vom „Versailler Schanddiktat“ und mit der Parole „Deutschland erwache!“ Anstelle der Schlagworte hat die materialistische Pädagogenschaft der Weimarer Republik ihr mühevoll wirkendes Bewußtsein für die wirklichen Verhältnisse zu vermitteln, die menschliche Arbeit und ihre soziale Gestalt zum Schlüssel der gesellschaftlichen Befindlichkeit zu erklären. So ist bereits damals die systematische Bestimmung der materialistischen Pädagogik und ihrer Erkenntnisabsichten im Ansatz geleistet worden. Das gilt exemplarisch von KURT LÖWENSTEIN als dem wichtigsten Vertreter einer sozialistischen Erziehungslehre. Fortan war es möglich, die politischen Strukturen der Zeit zu erfassen, zum Wesen vorzudringen und die Erscheinungsebene zu überwinden. Der Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital ließ sich als denkenis Abstraktion vermitteln, da die konkrete Figuration antagonistischer Verhältnisse um so weniger darstellbar ist, je mehr die von MARX definierte reelle Subsumtion der Arbeitskraft unter das Kapital zutrifft.

Durch wissenschaftliche Minderheiten wurde in der Weimarer Republik der Zweifel an herkömmlicher Sozialerfahrung als pädagogisches Konzept gefaßt. Das Arbeitsleben ließ sich von seinem Überbau gedanklich abtrennen, und in diesem Vorgang konnte das Subjekt sich als gesellschaftlich zugeschliffener Funktionsträger begreifen. Der erzieherische Duktus trug zur totalen Verfügbarkeit des Individuums innerhalb einer technisch bestimmten Zivilisation bei, in der es über vorgestellte, kaum aber über faktische Spielräume verfügte. Ihm wurde bedeutet, daß die sachlichen Notwendigkeiten als eherner Gesetze der Epoche aufzufassen seien, und daß es müßig bliebe, intellektuelle Spiele über mögliche Alternativen einzuleiten. Zu dieser Auffassung im Widerspruch hat das humanistische Konzept des Marxismus vor etwa 70 Jahren sein pädagogisches Rücklager bestimmt und damit den Historischen Materialismus an die idealistischen Systeme von KANT bis HEGEL herangeführt. Wenn nämlich der Materialismus den Menschen in seiner geschichtlichen Entwicklung mit dem Stand der von ihm geschaffenen Produktionsinstrumente verknüpft denkt, Ökonomie als Konstituens des wirklichen anstelle des geträumten Lebens auffaßt, so wird zugleich die Utopie als regulative Idee mitgedacht. Der lediglich mechanische, wenn auch ursprünglich noch auf Zukunft verweisende Materialismus der französischen Aufklärer des 18. Jahrhunderts ist in der strengen Auflage des Kategorischen Imperativs, in der Perspektive des aus Widersprüchen sich entfaltenden Geschichtsprozesses zu einer Konzeption vorangekommen, in der die Unwiederbringlichkeit des Individuums als jeweiliger Mikrokosmos faßlich ist. Von der Anthropologie der einmaligen Menschen aus wird auch das ihnen zur Gestaltung aufgegebenen gesellschaftliche Gebilde bestimmt. Es soll die Entfaltung jedes einzelnen ermöglichen, indem sich in ihm die Gesellschaft ausbildet, der Bildungsvorgang als Ganzer ein gesellschaftlich einzelner ist.

Unter diesem Ansatz wird aber der ökonomische Determinismus verworfen, demzufolge das Subjekt sich der Sprunghaftigkeit wirtschaftlicher oder monetärer Vorgänge, den Innovationsschüben technologischer Prozesse lediglich anzupassen habe, da sie den wahren deus absconditus anzeigten. Wachgehalten wird hingegen die Utopie einer Sozietät, in der das zur Freiheit bestimmte Subjekt mit den Kräften seiner Vernunft eine Gesellschaft einzurichten hilft, in der Solidarität mehr als ein Schmuckwort ist. Dadurch entzieht sich pädagogisches Wirken der Täuschung, die finanzielle Abfindung des Subjekts nach Maßgabe jeweiliger Ränge, Gehalts- oder Lohnstufen sei das gerechte Äquivalent der Vernutzung seiner Unwiederbringlichkeit. Ohne die regulative Idee eines menschheitlichen Zu-

sammenwirkens, bliebe nur die ärmliche Bedürftigkeit alltäglicher Mühsal übrig. Vor nahezu 200 Jahren hat WILHELM V. HUMBOLDT dazu formuliert (Werke 1904, 1f.):

„An dem Schlusse eines vollendeten Jahrhunderts bietet sich unserm Nachdenken sehr natürlich die Frage dar: wo stehn wir? welchen Theil ihres langen und mühevollen Weges hat die Menschheit zurückgelegt? befindet sie sich in der Richtung, welche zum letzten Ziel hinführt? und wie weit ist es ihr gelungen, in dieser Richtung bereits fortzuschreiten?

Die Beantwortung dieser inhaltvollen Fragen fodert nichts Geringeres, als eine Charakteristik der Zeit, in der wir leben, verbunden mit einer pragmatischen Herleitung unsers Zustandes aus seinen in früheren Begebenheiten und Umständen verborgenen Ursachen, mithin eine Schilderung des Jahrhunderts, das wir zurückgelegt haben. Was wir sind, muss vollständig und bestimmt gezeichnet, aber wir müssen nicht als ein todes Bild aus dem ganzen Gemählde der Zeit herausgerissen, wir müssen vorgestellt werden als ein lebendiges Glied einer zusammenhängenden Reihe gemeinschaftlich wirkender Ursachen, zugleich als ein Product von Kräften, die vor uns thätig waren, und als eine Quelle andrer neuer, die es nach uns seyn werden.“

HUMBOLDTs Frage samt der von ihm mitgegebenen methodischen Hinweise zur gesellschaftlichen Selbstaufklärung ist keine andere als die der materialistischen Pädagogik. Mit ihm wirft sie das Problem der Menschheit und ihres mühevollen Fortschritts auf, wenn es denn jemals einen gegeben haben soll, weil jedes sonstige pädagogische Konzept angesichts dieser Hauptfrage nichtig ist. Nur wenn das Ganze vorausgedacht wird, läßt sich das jeweilige einzelne bestimmen und ordnen. Angesichts aber des Zerfalls globaler Systeme und weltanschaulicher Gewißheiten, scheint nur noch der Horizont des einzelnen als Subjekt faßlich. Doch verliert Orientierung ihren Sinn, wenn sie sich lediglich mit den Zufällen des Individuums verknüpft denken läßt. Pädagogische Theorie und Praxis ist allein begründbar, sofern sie ihren Ausgangspunkt im transpersonalen Bereich festigt, die Beliebigkeit eingrenzt und im pädagogischen Prozeß selbst das Richtmaß auf Weltverständnis hin auslegt.

2. *Der parteiamtliche Marxismus und der Verlust seines kritischen Vermögens. Die andere soziale Entfremdung.*

Wenn der in Kaderparteien eingegangene und von weltanschaulichen Wächtern kontrollierte Marxismus im Ostblock zur Gesellschaftsdoktrin erhöht und darum mit starren Formeln arbeitete, die dem politischen Verständnis der sogenannten Werktätigen angemessen sein sollten, so war darin die Sterilität der gesellschaftlichen Diskussion bereits vorausgeschrieben. Wo Marxismus aus der Dimension von Analyse und Kritik in Handlungsnormierung verfälscht wird, ist er mit Sicherheit verfehlt. Daher war der Staatssozialismus der ehemaligen Ostblockländer kein realisierter Marxismus, denn sobald er positiv aufgeht, ist er dekomponiert, seiner kritischen Möglichkeiten beraubt. Auf vorfindliche Gesellschaftsstrukturen kann er sich lediglich negativ beziehen, und in pädagogischer Hinsicht nur auf konkrete Menschen verweisen, die sich selbst historisch erst umarbeiten müssen, um veränderte Kommunikationsformen zu antizipieren, ohne die sich lediglich Akzentverschiebungen der generellen Entfremdung vollziehen. Die Vergesellschaftung der Produktionsmittel in den ehemaligen sozialistischen Ländern – als Ende der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen gepriesen – schrumpfte zum einmaligen Vorgang, der die Frage nach dem Subjekt erstickte.

Der Irrtum der Koordinatoren der parteiamtlich approbierten Marxismusauffassung lag darin, von Erlassen eine Veränderung psychischer Wirklichkeit – zudem noch in kollektivem Verständnis – zu erwarten. Damit haben die ideologischen Sachverständigen und autorisierten Sprecher der Kaderpartei die völlige Schiefelage ihrer Gremien offenbart, den Verrat an der Philosophie und einschlägigen Ideologiekritik von MARX und ENGELS bewirkt. Wenn beide Denker sich hüteten, ein Bild sozialistischer Wirklichkeit auszumalen, so geschah dies nicht vorrangig aus Sorge, Prophezeiungen möchten mißraten, sondern aus der Inkompatibilität jeder bestimmenden Antizipation mit dem vorausgesetzten Subjektbegriff. Jene Alten waren nämlich insofern die besseren Lehrer, als sie wußten, daß die Rätselfigur Mensch von ihrer Genese her wohl faßlich sei und in ihrem jeweiligen Zustand sich beschreiben ließe, nicht jedoch hinsichtlich weiterer Entfaltung. Prognose ist auch in pädagogischen Zusammenhängen unsolide. Je stärker aber Herrschaft sich im Umkreis von Pädagogik verfestigt und diese Disziplin sich einverleibt, desto mehr wird sie als Entwurf, Vollzug und Resultat vermischt oder gar in eins gesetzt. Die kritische Distanz zu sich selbst als notwendiges Korrektiv gegenüber der bloßen Manipulation an Zukunft schwindet. „Marxismus“ gerät zum bloßen Versatzstück genereller Dienstleistung. So konnte mit dem „realexistierenden“ Sozialismus kaum etwas anderes als ein enttäuschender Abklatsch der bürgerlichen Gesellschaft entstehen, Ausfall jener Freiheiten, die sich das Bürgertum erkämpft hatte. Bereits die Karikatur des freien Parlaments in Gestalt der „Volkskammer“, in der nicht gestritten, sondern nur einheitlich positiv votiert wurde, wartet weiterhin noch auf seine Rechtfertigung vor dem Marxismus.

Die Dekomposition der Pädagogik auf dem Staatsgebiet der ehemaligen DDR ist der exemplarische Beleg für den Verlust eines theoretischen Grundansatzes, der durch die Beschlagnahme des Marxismus vorgegeben war. Zeitgemäße Weiterführung entfiel. Die Kontamination mit Herrschaft ruinierte die Pädagogik, längst bevor nunmehr das Fazit zutage liegt, daß über die Qualifikationsanforderungen hinaus die bildungstheoretische Einfügung in das große humanistische Erbe unterblieb, geschweige denn, daß jenes Konzept an der Jahrtausendschwelle und deren globalen Herausforderungen neu akzentuiert worden wäre. Die politische Zweisprachigkeit, die das bürgerliche Leben im „ersten sozialistischen Staat auf deutschem Boden“ kennzeichnete, bestimmt auch das pädagogische Urteil über ihn. Wenn der Ausdruck in zwei Idiomen derselben Sprache vielleicht nicht nur opportun war, sondern sich sogar aus Schutzgründen anbot, dann ist das kritische Vermögen stillgelegt. Das humanistische Erbe hatte seine gesellschaftlich bewegende Kraft unter neuen Verhältnissen zu erbringen, den Charakter seiner Klassizität offenzulegen. Stattdessen taugte es zu nichts Besserem als zum Dekor repräsentativer Veranstaltungen, die sich im Aufwand von ihren Parallelen in der spätbürgerlichen Gesellschaft kaum unterscheiden.

Vor allem aber war damit die Chance entfallen, Lehren und Erziehen im öffentlichen Schulsystem als Herausforderung zu betreiben. Bei aller strengen Observation, die das christliche Glaubensgut in seiner orthodoxen Fassung durch kirchliche Zensurbehörden in früheren Epochen erfuhr, war jedoch nicht ausgeschlossen, daß jede Gemeinde Akzente setzte und damit Generationen gläubiger Menschen prägte. Geistliche haben als Prediger, Lehrer oder Seelsorger – auch neben der offiziellen Kirche – etwa mystische, pietistische oder ökumenische Strebungen gefördert, weil eben nicht der Rückzug auf zweierlei Sprachen geduldet werden sollte, sondern das Leben zum authentischen Wort drängte, sich als Zeugnis an und für die Welt verstand. Von einem in seiner Dynamik vergleichbaren Umgang mit säkularer Botschaft kann im Marxismusverständnis der sozialistischen Länder

nicht die Rede sein, eher von ängstlicher Haftung an den vom Politbüro vorgestanzten Wortfolgen, denen auch die parteitreue Diktion nicht weniger pädagogischer Schriften in der DDR verfiel. Eine kritische Sicht der eigenen Verhältnisse blieb unerwünscht. So verliefen die Konturen lebendiger Menschen in den offiziellen Merkmalen der „sozialistischen Persönlichkeit“, die es nicht gab. Der konkrete Mensch war gut beraten, wenn er Anstoß vermied.

Der depravierte Marxismus in unserer Epoche schließt auch ein anderes Versäumnis ein, das in pädagogischer Perspektive als Verlust zu kennzeichnen ist. Als die DDR im Herbst 1949 gegründet wurde, rief man sie als antifaschistischen Staat aus. Diese Charakteristik ist insofern richtig, als Widerstandskämpfer ihre Kräfte dem Neuaufbau widmeten. Andere wählten nach der Rückkehr aus westlicher Emigration als Wohnsitz die DDR; so ist an BERTOLT BRECHT, ERNST BLOCH, HANS MAYER, STEFAN HEYM und ANNA SEGHERS zu denken, wodurch zugleich daran erinnert wird, welche Hoffnungen auf geistige Entwicklung und Meinungsvielfalt sich mit den frühen Jahren der DDR verbanden. Dabei wären auch die Pädagogen ALT, DEITERS und OESTREICH nicht zu vergessen, deren bedeutende Namen die ehemalige „Ostzone“ für sich reklamieren durfte.

Die Charakteristik als antifaschistischer Staat mochte für diejenigen gelten, die ihr Leben im Widerstand gewagt hatten. Für die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung aber traf dies weder im Osten noch im Westen zu. Die Deutschen waren im Gegenteil auf HITLER eingeschworen, und selbst der Untergang deutscher Städte im Feuersturm der alliierten Bombengeschwader ließ sie an ihrer Komplizenschaft nicht irre werden. So ist nachdrücklich zu betonen, daß erst die gleichzeitige Besetzung Deutschlands von Ost und West die Kapitulation der Wehrmacht erzwang. Dem Abwurf einer Atombombe auf Berlin, Hamburg oder München entging die Bevölkerung im Gegensatz zu den japanischen Verbündeten, weil hier die Waffen ein Vierteljahr zuvor zerschlagen waren.

Die für Wissenschaft, Bildung und Kultur verantwortlichen Instanzen der DDR haben auf Anweisung des Politbüros jedoch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Faschismus vermieden und damit die Urteilskraft der eigenen Bevölkerung unbeanspruchte gelassen. Indessen können es sich auch die alten Bundesländer nicht als Verdienst anrechnen, die Spurensuche der Vergangenheit energisch betrieben zu haben. Während der fünfziger Jahre blieb der Antifaschismus verpönt. Selbst an den Hochschulen rührten Vorlesungen und Seminare nicht an jenes Tabu. Mehr oder weniger verwob sich alle geistige Kapazität in die legendäre Rekonstruktionsphase. Erst eine neue akademische Generation hat die Auseinandersetzung aufgenommen.

Ein parallelisierbarer Prozeß im Marxismus der DDR entfiel. So wurde für die Bevölkerung der DDR das faschistische Erbe gewissermaßen eingefroren, als ob es nie Haß auf Minoritäten, nie Antisemitismus, Rassismus und andere destruktive psychische Kräfte gegeben hätte. Als im Zuge der Vereinigung das politische Klima sich erwärmte, konnten die Eisschichten sogleich abschmelzen und setzten die konservierte Aggression frei. Was an Ausländerhaß sich inzwischen artikulierte, was an Ethnozentrismus und Deutschtümelei auf seine Stunde wartete, zeigte sich ansatzweise. Wie am Ende der Weimarer Republik sind Verführbarkeit und Führererwartung als konstellative Größen einzuschätzen, freilich nicht im Sinne schicksalhafter Unentrinnbarkeit, sondern als Folge mangelnder pädagogischer Zurüstung. Wären die Menschen in ihrer politischen Alphabetisierung mehrheitlich fortgeschritten, so wäre die Sorge unbegründet, daß sie sich durch bloße Parolen oder ungedeckte Verheißungen aktivieren ließen, namentlich dann nicht, wenn sich damit der Haß

auf Minderheiten verknüpfte. Politisches Denken, eben als *Denken* gefaßt, richtet sich auf Diskussion, verschmäht die Parole, fordert argumentative Begründungen für das jeweilige Programm, verlangt nach Theorie.

Die pädagogische Kritik ist an jenem Marxismus vorzunehmen, der im Staatssozialismus des Ostens verplant wurde. War auch die Wiederkehr eines Faschismus in manifester Gestalt streng unterbunden, so war er in seiner Latenz vielleicht um so wirksamer, weil ihm analytische Zuwendung nicht zuteil wurde, der Blick auf sozialpsychologische Verhältnisse unerwünscht blieb. Wo ein Dialog mit offenem Ausgang als unzulässig galt, konnte entsprechend die Schule als Institution kaum zur bewegendem Größe geraten. Dabei sind Pubertät und Adoleszenz exemplarisch als Lebensphasen anzusprechen, in denen reife Menschen fordern dürfen, daß sich ihre Vorgänger im Generationsmaßstab der Anfrage nicht verweigern. Die gänzliche Verschottung der Privatsphäre und die Heuchelei im politischen Bereich – worauf im Blick auf die Doppelsprache der Subjekte verwiesen wurde – kennzeichnete eine Wirklichkeit, in der die Diskussion um Mündigkeit unter Einfluß ihrer möglicherweise abweichenden Gestalt verwehrt blieb. Damit wurde auch der Bildungsbegriff keiner Auseinandersetzung gewürdigt. Der zur politischen Systemstabilisierung mißbrauchte Marxismus ging seines inhärenten Kritikpotentials vorab verlustig. Seine schwächsten und fragwürdigsten Bestandteile dienten als Legitimation eines ständig unbeweglicher geratenden Gesellschaftsblocks.

3. *Der Paradigmenwechsel angesichts des weniger angefochtenen Kapitals. Die bleibende Bedeutung des Marxismus.*

Der Zusammenbruch des sozialistischen Gesellschaftssystems, dem der Marxismus im wesentlichen äußerlich geblieben war, hat bei manchen Intellektuellen des westlichen, aber auch des östlichen Lagers den Ruf nach einem Paradigmenwechsel ausgelöst bzw. verstärkt. Damit bestätigt sich, daß Intelligenz sich durchaus nach politischen Veränderungen und konturenhaft erkennbaren Machtverschiebungen richten muß, sofern sie sich hinfort vernehmlich halten will. Denn Kritik mißlingt ohne zuerkannte Hilfsmittel. Zu bemerken wäre indessen, daß die Oberflächlichkeit eines Terminus wie „Paradigmenwechsel“ den wirklichen Umständen des geistigen Lebens inadäquat ist. Denn der kritische Marxismus ist gerade kein Paradigma, sondern eröffnet generelle denkerische Möglichkeiten, die bestimmenden materiellen Daseinsverhältnisse von ihrer ideologischen Versponnenheit abzulösen und das abgeschirmte Herrschaftsmoment zu erfassen, das die Eigentümlichkeit besitzt, sich intrasubjektiv Legitimation zuzusprechen.

Zweifellos bewirkt der Sieg des Kapitalismus die nochmalige Vertiefung der Widersprüche und die Enthemmung seiner Praktiken. Das Apologetentum für die liberale Marktwirtschaft findet allenthalben Gehör. Die kranken ökonomischen Weltverhältnisse, insbesondere in den südlichen Regionen unseres Planeten, sollen daran gesunden. Die politischen Führungskader und Regierungszentren der weißen Menschheit lassen sich den Zuspruch ihrer Eliten gefallen. Das daneben noch bestehende kleine Potential Andersdenkender ist als bedauerliche Borniertheit und habituelle Querulanz um so leichter abzutun. Wie aber die fortschreitende Eskalation der zerstörenden Potenzen gerade des siegreichen Kapitals gedanklich faßbar gemacht werden kann, kennzeichnet die Bildungsfrage unserer Zeit. Das Unbehagen gegenüber der Wirklichkeit eines zunehmend strangulierten Daseins

ist nicht nur dumpf zu erleiden, sondern begrifflich zu bearbeiten und damit zur theoretischen und praktischen Durchdringung der eigenen Verhältnisse anzuleiten.

Zur bleibenden Bedeutung des Marxismus zählt daher, daß sein Vokabular keine Rücksicht auf die gesellschaftlich vermittelte Schamhaftigkeit im Sozialprestige nimmt, sondern die harten Begriffe der Klassenlage unbeschränkt darbietet. Pädagogik hat dafür die Differenz zwischen Herrschaftssprache und Volkssprache im Sinne HEYDORNS (HEYDORN 1980, S. 159ff.) wahrzunehmen und den Überstieg von der bildhaften Rede auf die Ebene unerläßlicher Abstraktion vorzubereiten, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse als von Menschen hergestellte und darum auch als von Menschen veränderbare Größen eingeschätzt werden sollen. Die entscheidenden Merkmale der bürgerlichen Klassengesellschaft – im Unterschied zu deren vorbürgerlichen Ausprägungen – bestehen darin, daß in ihr die kapitalistische Produktionsweise nicht nur vorherrscht, sondern zur generalisierten Warenproduktion vorankommt. Der Warencharakter durchdringt alle übrigen Beziehungen. Die Verhältnisse werden sowohl real erlitten, als auch illusionistisch verklärt, denn da das Konsumtionsmaß an Waren mit dem subjektiven Erfolg von vorplanbaren Karrieren korrespondiert, ist das Subjekt frei, mit dem Verkauf seiner qualifizierten Ware „Arbeitskraft“ den höchstmöglichen Erlös zu erzielen. Also ist es freier Eigentümer eines subjektiv gestaltbaren Werts zur weiteren Verwertung. In den Entwurf dieses Wertes sind die jeweiligen geschichtlichen Bildungseinrichtungen entscheidend einbezogen, da sie mit ihrem System von Zertifikaten zumindest die Eingangsstufe des Verwertungsbereichs festlegen, mithin Selektion und Qualifikation innig verknüpfen.

Das globale Finanzkalkül ist nur als Vorgang auf hoher Abstraktionsstufe faßlich und deshalb pädagogischer Verantwortlichkeit anheimgestellt. Es verfügt indessen auch über die Seite subjektiver Erfahrbarkeit, sofern an der Entzifferung der wirklichen Verhältnisse als Unterrichtsprinzip festgehalten werden soll. Im eigenen Sozialbereich, im Umkreis von Familie und Nachbarschaft wirkt sich die dem Kapital innewohnende Überproduktion und der Fall der Profitrate aus. Damit wird die konjunkturelle Schwankung kenntlich. Als Massenarbeitslosigkeit ist sie unter solchen Verhältnissen unumgänglich. Aufgefangen werden Rezessionen durch Umverteilung der Einkommen. Auch ökonomisch weniger geschulten Menschen kann kaum verborgen bleiben, wie soziale Ungleichheiten wachsen. Nirgends nämlich zeigt sich, daß die Besitzenden und Privilegierten ihrem Vermögen gemäß für die sozialen Schäden herangezogen werden. Ihre Verbindung mit den politischen Repräsentanten, zum Teil auch die schiere Identität beider Gruppen, verhindert es. So lassen sich Verelendung und bittere Armut in den reichsten Industrienationen bei gleichzeitiger Demonstration eines frappierenden und weiterhin wachsenden Reichtums in derselben Gesellschaft verzeichnen. Ob für diese Diskrepanz nur die subjektive Begabung der einzelnen Mitglieder der Gruppe verantwortlich zu machen ist, der Durchsetzungsfähige oder der Versager als Erklärungsmodell anstehen, hängt wesentlich von der Selbststilisierung ab, und wie der Sieg über Konkurrenten gesamtgesellschaftlich bewertet wird. Eine ideologische Einstimmung der Schule für die entsprechende Disposition muß nicht erläutert werden, sofern Schule als eine mit den Herrschaftsverhältnissen liierte Größe verstanden, freilich aber auch die Rate an Emanzipation mitbedacht wird, die durch die formale Vorgabe einer parlamentarischen Demokratie und offener Lehrpläne zustande kommen kann. Wie solche freiheitlichen Angebote indessen mit Leben erfüllt, d.h. in das intergenerative Gefüge eingetragen werden, hängt vor allem von jenen Subjekten ab, die Erziehung als Beruf wählen, beziehungsweise auf langer Warteliste nachrücken.

Verschärfte Aufmerksamkeit für die Konfliktsituation, die aus der kapitalistischen Produktionsweise herrührt, ist immerhin bei einer wachsenden Anzahl von Bürgerinnen und Bürgern zu begrüßen. Wenn die Ökonomie in ihrer gegenwärtigen Organisationsform auf stets erweiterter Stufenleiter Waren ausstoßen und sich um Fusionen mit anderen Kapitalien bemühen muß, um die Überlegenheit in der Konkurrenz zu sichern und andere Waren vom Markt zu verdrängen, so sind die Folgen absehbar. Die bleibende Bedeutung des Marxismus für die Pädagogik ist vor allem darin zu sehen, daß ohne ihn auf das entscheidende Instrument der Gesellschaftskritik zu verzichten wäre; ohne Gesellschaftskritik als Kapitalismuskritik aber fiel die Pädagogik auf die großen idealistischen Systeme zurück, die ihr Zeitalter mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Denkmitteln aufs schärfste analysiert und in die Schranken verwiesen haben. Die zentrale Frage ist deshalb erlaubt, ob die Urteilskraft der gegenwärtigen Generation, ob ihre Bereitschaft, mit der vertretenen eigenen Wahrheit Anstoß zu erregen, gewachsen ist.

Ähnlich der eingangs gekennzeichneten Kampfsituation in der Weimarer Republik ist die heutige Lage einzuschätzen. Die zentrale Frage lautet: Wie ist der Menschheitskatastrophe, die durch den Kapitalismus droht, mit pädagogischen Mitteln zu begegnen? Das Paradoxe der eigenen Situation ist herauszuarbeiten, das im Nebeneinander von Überfließproduktion und Vernichtung der Waren besteht, die den Millionen hungernder Menschen in der sogenannten Dritten Welt nicht geschenkt werden dürfen, weil dann das Marktgefüge und die terms of trade in Unordnung gerieten. Jene als entwicklungsbedürftig gekennzeichneten Bevölkerungen könnten aber auch in die Mentalität von habituellen Spendempfehlern versetzt und deren mögliche Selbständigkeit schon im Ansatz blockiert werden. Es bedarf keines großen Aufwandes pädagogischer Unterstützung, um nachwachsenden Generationen zu erschließen, daß etwas an der Weltwirtschaftsordnung pervers sein muß, so daß auch die Horrorszenarien, die inzwischen von den Medien gesendet werden, ihren angemessenen Ort im Bewußtsein erhalten. Wenn Millionen etwa aus den nordafrikanischen Elendsregionen nach Europa vordringen, so werden die Konsequenzen aus kapitalistischer Wirtschaftspolitik kenntlich und durch Kritik am Verhältnis von Metropolen und Peripherie inhaltlich bearbeitbar. Der Markt der Sensation läßt sich durch pädagogische Arbeit in eine Problemlage überführen.

Solcher Arbeit wird die Erfahrung des Widersinns als Erfahrung des menschlichen und menschheitlichen Leidens zugänglich; es ist identisch mit dem universalen Proletariat, dem MARX die geschichtliche Rolle als Aufheber universaler Entfremdung zuschrieb, sofern es sich dafür selbst das Bewußtsein schuf und eine Aufgabe ohne geschichtliche Analogie zu übernehmen gewillt sei.

Wird HORKHEIMERS und ADORNOS gemeinsames Werk von 1947, die „*Dialektik der Aufklärung*“, als Orientierung hinzugenommen, so ist ein kritischer Rahmen verfügbar, der die Entfesselung der Produktivkräfte und den naiven Fortschrittsglauben gleichermaßen zu analysieren erlaubt. Am Ende unseres Jahrhunderts zeigt sich annähernd, was es mit dem rücksichtslosen ökonomischen Wachstum auf sich hat, und wohin die bedenkenlose kapitalistische „Modernisierung“ führt. Zugleich ist aber auch die pädagogisch interpretationsbedürftige Taubheit festzustellen, die etwa gegenüber den inhaltlich unbestreitbaren und bereits vor Jahrzehnten veröffentlichten Analysen des Club of Rome vorherrscht.

4. Anmerkungen zur historisch-materialistischen Methode und zum Praxisfeld

Nachdenken über den Marxismus in pädagogischen Kontexten heute heißt vor allem, ihn mit den Methoden weiterzudenken, die er für das sozialwissenschaftliche Besteck aufbereitet hat, und alternative Fragen stellen zu lernen. Die materialistische Methode unternimmt es, Einzelphänomene in ihren gesellschaftlichen Bezug zu bringen. Das heißt, pädagogische Vorgänge nicht allein mit impliziten erziehungswissenschaftlichen Erklärungsmöglichkeiten anzugehen, sondern hinter ihnen das Feld der Gesellschaftsproblematik aufzutun. Damit ist eine spezifische Perspektivenerweiterung vorgenommen, die freilich auch den Einwand zuläßt, ob damit nicht die eigentümlichen Wahrnehmungsformen, die historisch mühsam gefestigt und der Pädagogik ausschließlich eigen sind, nachträglich wieder aufgelöst werden und einer Sozialphilosophie oder Soziologie anheimfielen. Diesem möglichen Einspruch ist bildungstheoretisch zu begegnen. Ihr Angelpunkt ist die Vernunft in gesellschaftlichen Zusammenhängen, unter denen allein sich subjektive Vernunft vernehmlich machen kann. Daher beharrt das materialistische Erkenntnisverfahren darauf, die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihren subjektiv prägenden Vorgängen, in ihren weit hin unkenntlichen Herrschaftsstrukturen in die Analyse einzubeziehen. Der Pädagogikbegriff selbst wäre damit über seinen wesenhaften Bezug, das wachsende Subjekt für seine Zeit tüchtig zu machen, auf alle Subjekte hin ausgelegt, nämlich menschenwürdige Zustände als universales Kriterium einzufordern. Dazu ist es unerlässlich, den Widerspruch im Gesamtgefüge kenntlich zu machen, ihn zu erleiden, ihm standzuhalten. Zweifellos ist in den vergangenen Jahren die sogenannte Sozialgeschichtsschreibung in der Pädagogik vorangekommen. Doch ist ihrem unbestreitbaren Verdienst gegenüber anzumerken, daß dabei lediglich der Rückstand unserer Disziplin gegenüber der allgemeinen Geschichtswissenschaft verringert worden ist, wenn nunmehr zu einer Realgeschichtsschreibung tendiert wird, die für die Historiographie stets unerlässlich war. Wir sind mithin nur aus dem Bereich der Ideengeschichtsschreibung herausgetreten, indem die gesellschaftliche Wirklichkeit als Rahmenbedingung der erzieherischen Vorgänge aufgefaßt wird.

So wenig von der materialistischen Methode der Nutzen und das Verdienst bisheriger Studien bestritten wird, so erreichen sie doch nicht das unerlässliche Anforderungsprofil. Aufgewiesen werden Probleme, die mit dem herkömmlichen Verfahren nicht lösbar sind, die den Einbezug von Politik und Ökonomie bedingen. In materialistischer Perspektive zeigt sich, daß der Durchbruch der großen Industrie – vor allem Maschinenbau, Elektrotechnik, chemische Produktion – neue Schultypen erforderte. In basaler Hinsicht bedeutete es, den Volksschulbesuch, der Anfang des 19. Jahrhunderts erheblich zu wünschen übrig ließ, Ende desselben Jahrhunderts so abzusichern, daß angesichts der erweiterten Produktivkräfte die Arbeiter mit einem Mindestmaß an Schulkenntnissen ausgestattet waren, um sich in der Bedienung der Maschinen nicht zu vergreifen. Der Prozeß des Anlernens in Spezialbereichen durfte sich für die Industrie nicht aufwendig gestalten. Vor allem aber verlor das humanistische Gymnasium das bisher erbittert verteidigte Privileg, mit seiner Reifeprüfung den einzig legalen Weg zum Universitätsstudium zu eröffnen. Es hatte hinzunehmen, daß Realgymnasium und Oberrealschule fortan ebenfalls zum Abitur führten, wie die Universitäten dulden mußten, daß die Technischen Hochschulen in den Rang von Universitäten erhoben wurden und 1900 als äußeres Zeichen dafür das Promotionsrecht erhielten. Nach dem Sieg über die Franzosen 1870/1871 war zudem die preußische Mittelschulgesetzgebung zustande gekommen, um Kräfte für die industrielle Entwicklung heranzuziehen, eben jenen mittleren Techniker, der sich selbst körperlich nicht mehr schinden

mußte, weil die Mechanisierung der Fabrikation vorankam und zugleich der weiteren Innovation bedurfte, um profitabel zu sein. HEYDORN formuliert:

„Zwar bleibt die Masse der Volksschüler trotz einiger struktureller Verbesserungen noch ganz von dieser Entwicklung ausgeschlossen, doch werden ihr über die Mittelschulen erste Aufstiegsmöglichkeiten angeboten, die nicht mehr auf individuellem Mäzenatentum beruhen (...) Die Mittelschule, der eine wichtige Bedeutung für neue Qualifizierungen zukommt, erhält eine spezifisch ökonomische Festlegung. Hier wird von Beginn an auf eine ideologische Verstellung verzichtet. Die ausschließlich auf direkte Verwertungsprozesse gerichtete Schule soll die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens berücksichtigen, (...) die für den zügigen industriellen Fortschritt notwendig werdenden mittleren Fachpositionen besser und basisnäher als die ungezählten vergleichbaren Bürgerschulen sichern. Damit sind zunächst die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, um jenem Grad an Mobilität gerecht zu werden, den die veränderte Situation erfordert. Sie erfordert in der Tat nicht mehr; die große Masse der landwirtschaftlichen Arbeiter und des nur notdürftig gebildeten Industrieproletariats kann seine Funktionen noch für lange Zeit erfüllen, dies um so mehr, als das allgemeinbildende Schulwesen fortschreitend durch eine berufsschulische Ausbildung ergänzt wird.“ (HEYDORN 1980, S.186f.)

Angesichts des Flottenbauprogramms und der Perspektiven des Admirals V. TIRPITZ brauchte der Marineoffizier des Deutschen Reiches die modernen Fremdsprachen. Griechisch und Latein schienen unnütz; Physik, Geographie und Chemie waren gefragt. Der Diplomingenieur wurde zum Mann der Stunde. Ihn forderte man für die bahnbrechenden Erfindungen, mit denen der Vorsprung der Deutschen auf dem Weltmarkt zu sichern war, die deutsche Flagge sich neben der britischen auf den Meeren darbot, und das deutsche Kolonialreich in weltgeschichtlich später Stunde die Aufteilung des Globus unter die Herrschaft des weißen Mannes mitvollzog. So war der Übergang von klassischer zu realistischer Bildung dekretiert.

1963 ließ FRIEDRICH EDDING eine Studie unter dem Titel *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* erscheinen. Für den deutschen Forschungsbereich war damit ein Gebiet aufgetan, das in westlichen Universitäten bereits zum wissenschaftlichen Instrumentarium zählte. EDDING konnte zeigen, daß Investitionen in das Bildungssystem in nachweisbarer Relation zum Bruttosozialprodukt und zur Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab stehen. Bildung im Verhältnis zum Weltmarkt war fortan faßlich, verhieß und eröffnete eine neue Ära von Bildungsforschung und -planung, samt den daraufhin gegründeten Institutionen und einberufenen Gremien der Bildungs- und Politikberatung. Zu kennzeichnen ist aber auch der ökonomisch vermachte zeitgleiche Einbruch, der Bildung und Arbeitskräfte-Reservoir in kontradiktorische Position versetzte. In den sechziger Jahren nämlich war die westdeutsche Industrie in erheblicher Aufwärtsbewegung, das Kapital geschmeidig und investitionsbeflissen; die Steigerung der Profitrate ließ die Unternehmer nach weiterem Ausbau der Produktion Umschau halten. So wurden zehntausende, bald hunderttausende Anatolier ins Land gerufen, zunächst mit dem freundlichen Namen „Gastarbeiter“ bedacht. Mittlerweile beträgt die türkische Population in Deutschland 1,7 Millionen. Von Gästen kann nicht mehr die Rede sein, denn inzwischen wächst die dritte Generation hier heran. Das Kapital hatte lediglich nach Arbeitskraft begehrt, doch es kamen Menschen mit menschlichen Bedürfnissen und forderten Heimrecht. „Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften“ gehört folglich zum unerläßlichen Diskussionsbereich unserer Disziplin, zu der HELMUT ESSINGER und andere bemerkenswerte theoretische Beiträge vorgelegt haben.

Schaut man nur auf das Werk von EDDING über die Ökonomie des Bildungswesens, so läßt sich die Perspektivenerweiterung begrüßen, denn mit jenem Buch wurde der Anschluß an die westeuropäische pädagogische Diskussion vollzogen. Die ökonomische Gesamtentwicklung der Bundesrepublik hatte ein Stadium erreicht, in dem jene damals aufgeworfene Frage nach der Ausschöpfung von Begabungsreserven überraschend gestellt, die Klage über die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern in Gymnasien und Universitäten notwendig vorgetragen wurde. Gegenüber den sozialen und pädagogischen Binnenargumenten bleibt der Einwand, warum denn Arbeiterkinder nicht weit früher ins Blickfeld gerieten. Pädagogik als gesellschaftliches Subsystem scheint in ihrem Ethos unbewegt, bis das politische Signal sie erreicht, es müsse endlich Proportionalität hinsichtlich der Schichten erreicht werden. Ob sich etwa der restringierte Sprachcode von Arbeiterkindern durch „kompensatorische Erziehung“ erweitere, ließ sich jahrelang kontrovers halten.

Der zeitgleiche Beginn von theoretischer Bildungsökonomie und praktischer Anwendung ausländischer Arbeitskraft geriet indessen nicht zum beunruhigenden Thema deutscher Erziehungswissenschaft der 60er Jahre. Die Gegenstände lagen gänzlich auseinander, wer sie hätte zusammendenken wollen, wäre der Grenzüberschreitung, des Dilettantismus oder der bornierten kommunistischen Agitation geziehen worden. Jetzt erst sind die Folgeprobleme konturenhaft faßlich. Pädagogik ist erneut herausgefordert, menschenwürdige erzieherische Veranstaltungen für diejenigen politisch einzuklagen und bildungstheoretisch zu entwerfen, denen als zweite und dritte Generation von Einwanderern die besondere Sorge zu gelten hätte, daß sie zu ihrer Identität unter Doppelkultur finden und ihren sozialen Ort einnehmen können.

Das materialistische Erkenntnisverfahren vermag die ökonomischen Ursachen für die vielfältigen Versäumnisse der Pädagogik in Theorie und Praxis strukturell aufzuzeigen und braucht nicht auf individuelle Schuldzuschreibung oder moralische Wertung zu setzen. Das Kapital bleibt in seiner Gesamtproduktion anarchisch, während das Einzelkapital zur Sicherung der eigenen Existenz sich rationeller Methoden bedient. Die Anarchie soll sich über den Markt, durch Angebot und Nachfrage regeln, in dessen Namen dann auch die ehernen Notwendigkeiten begründet werden, politisch nicht anders handeln zu können, als es eben durch die entsprechenden Instanzen geschieht. Die wirkliche Realität heißt Weltmarkt, folglich hat die materialistische Pädagogik recht, von ihm auszugehen und zu zeigen, wo sonstige Methoden nicht ausreichen, um sich der vollen Widersprüchlichkeit der globalen Situation zu stellen. Die erweiterte Analyse zur Ermittlung mehrdimensionaler Vorgänge bringt die materialistische Methode in die Pädagogik als Offerte ein. Dabei bezieht sich die überwiegende Anzahl ihrer Aussagen auf Analyse, nicht auf Prognose.

Keineswegs wird damit geleugnet, daß die historisch-hermeneutische Methode in weiten Passagen der Forschungsarbeit auch für die historisch-materialistische Analyse bestehen bleibt, weil das ursprüngliche Ermitteln und Durchdringen historischer Fakten die Grundlage nachfolgender Fragestellungen bietet. Keine einzige wissenschaftliche Methode wird prinzipiell verworfen, sie muß sich an ihrem Gegenstand bewähren und kann an ihm scheitern. Doch wird vom Historischen Materialismus die Auffassung vertreten, daß keine andere Methode in der Lage ist, wie in gesellschaftlichen so auch in pädagogischen Zusammenhängen, die Frage von Macht und Herrschaft befriedigend einzubeziehen, weil in den üblichen Verfahren die Optik für die bestimmenden, aber weithin verschwiegenen Größen der Ökonomie faktisch zwar vorhanden ist, aber kaum als opportunes Erkenntnisverfahren genutzt wird. Denn es legte Widersprüche bloß, die von den politischen und wirtschaftlichen Führungskadern bedeckt gehalten oder sogar geleugnet werden, je nach-

dem, wo die Grenzlinie zwischen konservativem und reaktionärem Habitus verläuft. Die historische Vorgabe und Leistung des Marxismus besteht darin, die Aufklärung in die Wirtschaftsgesellschaft weitergedacht und die Frage der Emanzipation des Menschen zum Menschen dort gestellt zu haben, wo sie auf konkrete Individuen trifft, die ihren Lebensunterhalt alltäglich erwerben müssen. Dafür haben sie ihre Arbeitskraft unter den Konkurrenzbedingungen des Marktes anzubieten, und es kann ihnen widerfahren, daß niemand sich für ihre Arbeitskraft interessiert. Wer dem Zufall unterliegt, den reichen Industrieländern anzugehören, bleibt abgesichert, weil das sogenannte soziale Netz ihn einigermaßen auffängt. Wen der Zufall der Geburt in die Entwicklungsländer wirft, sinkt bei Verlust des Arbeitsplatzes samt seiner Familie ins Elend ab. Es ist Resultat materialistischer Verfahren, daß der Pädagogik diese Voraussetzung ihrer Arbeit ebenso unerträglich ist wie sie sich ihr gegenüber allein ohnmächtig findet.

Für die deutsche Situation steht die Weiterentwicklung der MARXschen Theorie zu einer materialistischen Pädagogik als Aufgabe der nächsten Jahre erst an. Durch die Arbeiten von SCHMIED-KOWARZIK, GRÖLL, KONEFFKE, RANG u.a., vor allem aber durch das weithin noch undurchdrungene Werk von Heydorn, liegen dazu wichtige Anregungen vor. Hatte MARX die Aufklärung für das neue Industriezeitalter dargeboten, so ist er in jenem Konzept aufgehoben, das sich als Kritische Theorie des 20. Jahrhunderts aussagt. Weiterhin muß materialistische Pädagogik darauf verzichten, positive pädagogische Bestimmungen vorzunehmen. In Theorie und Praxis bleibt ihr indessen aufgetragen, den Ausfall übergeschichtlicher Mächte kenntlich zu machen. Durch die Kritik des dafür noch unerschlossenen und einstweilen weithin abwehrenden Bewußtseins sind neue Stufen gattungsgeschichtlicher Emanzipation möglich. Im mittelbaren wie unmittelbaren sozialen Kontext hingegen kann materialistische Pädagogik am Grad der ihr begegnenden Feindschaft den Ausweis für die eigene Validität entgegennehmen. Wer sich in diese Situation begibt, wird Gelegenheit finden, seine Widerstandskraft kennenzulernen.

Literatur

- ALTWATER, E: Karl Marx aus der Verformung retten und vor Verbannung bewahren. In: Frankfurter Rundschau Nr. 49, vom 27. 2. 1991. S. 31.
- DICK, L. VAN: Lehreropposition im NS-Staat. Frankfurt a.M. 1990.
- EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963.
- ESSINGER, H./KULA, O.B.: Pädagogik als interkultureller Prozeß. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik. Felsberg 1987.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Lehrer in der Emigration. Weinheim 1981.
- FLEISCHER, H.: Über den historischen Ort von Karl Marx. In: Universitas 9/1991. S. 839–850.
- GAMM, H.-J.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt a.M./New York 1983.
- GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Frankfurt a.M. 1980.
- GRAMSCI, A.: Marxismus und Kultur. Hamburg 1987.
- GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Produktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt a.M. 1975.
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980.
- HIRSCH, J.: Über die Notwendigkeit und Schwierigkeit, immer noch vom Sozialismus zu reden. In: Komitee für Grundrechte und Demokratie. Jahrbuch 1990. S. 147–166.
- HUMBOLDT, W. v.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: W. v. HUMBOLDT. Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 2. Berlin 1904.

- KONEFFKE, G: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In.: Das Argument. 11. Jg. 1969. S. 389–430.
- KORSCH, K.: Marxismus und Philosophie. Frankfurt a.M. 1966.
- LÖWENSTEIN, K.: Erziehung und Sozialismus. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933. Berlin 1976.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- RANG, A.: Der politische Pestalozzi. Frankfurt a.M. 1967.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Bochum 1988.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Materialistische Pädagogik: Kurseinheiten 1–4. Hagen: Fernuniversität 1983.
- SONTHEIMER, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933. München 1962.
- TESCHNER, M.: Ist Marx widerlegt? Anmerkungen zur Marx'schen Klassen- und Kapitalismusanalyse aus der Sicht der Gegenwart. In: Sozialist. 4/1991. S. 3–9.
- TITZE, H.: Erziehung und Bildung in der historisch-materialistischen Position. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Joachim Gamm, Technische Hochschule Darmstadt, Institut für Pädagogik,
Pankratiusstr. 2, 6100 Darmstadt

Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts

oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?

0. Postmoderne als analytischer Begriff

Von einem postmodernen Jahrzehnt zu sprechen, ist eine riskante Sache. Das gibt Anlaß zu Mißverständnissen, besonders wenn von dessen Ausgang die Rede ist. Da mag der eine empört sein, daß das, was als Epoche gedacht war, auf diese Weise zur Mode herabklärt werde, die sich überlebt habe, und diejenigen, die sich vorsichtshalber gar nicht erst damit befaßt haben, da sie, zumindest in der Pädagogik, ohnedies nichts anderes erwarten als Theoriemoden, diese mögen triumphieren und sich in ihrer intellektuellen Abstinenz gerechtfertigt sehen. Keine dieser Einstellungen soll gerechtfertigt werden, wenn vom Ausgang des postmodernen Jahrzehnts die Rede ist.

Das, was wir in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zur Kenntnis nehmen konnten, wenn wir aufmerksam sein wollten, war doch dieses: Das Unbehagen an der großen Theorie, an den Meta-Erzählungen, wie LYOTARD sie nannte, eine Ernüchterung über die Implikationen des sogenannten Fortschritts von Tschernobyl bis zum Archipel Gulag, ein diffuses Lebensgefühl, die Unerträglichkeit des uniformen rechten Winkels in der Architektur, diese und andere Irritationen in unserer Kultur hatten einen Namen gefunden, der als eine Art Passepartout-Begriff fungierte. Aber mit dem Begriff Postmoderne wurden nicht nur eine Kulturanalyse gekennzeichnet, sondern auch, gewissermaßen konstruktiv, die Konsequenzen, die sich für die Menschen aus dem Verlust des Glaubens an die Legitimität wie die Machbarkeit des Unternehmens Moderne ergaben: Ein Bekenntnis zur Pluralität der Lebensstile, die Suche nach Individualität statt Identität, die Selbstinszenierung, die Bereitschaft, verschiedene Identitäten in der einen Person zu realisieren, die Forderung nach Konfliktfähigkeit und Toleranz gegenüber den Individualitäten der anderen.

Wir sehen: Mit dem Begriff der Postmoderne wurden Erscheinungen und Absichten mehr angedeutet als charakterisiert, die keineswegs von einem auf den anderen Tag entstanden waren, sondern teilweise bis in die erste Hälfte dieses Jahrhunderts zurückreichten. Die eigentliche Provokation bestand aber darin, daß diese Erscheinungen, anders als noch 1968, nicht mehr kultur- oder gesellschaftskritisch gebrandmarkt wurden, sondern daß aus der Analyse nicht die Forderung nach Veränderung, vielmehr nach Affirmation resultierte.

Wer sich deshalb als Wissenschaftler damit befaßte, lief unmittelbar Gefahr, ein Label angeheftet zu bekommen: reaktionär. Die Aufnahme nur der analytischen Ergebnisse postmodernen Arbeitens brachte manchem bereits den Verdacht ein, dem Luxusbauschmerz einer kleinen Clique von Intellektuellen zu frönen, und ein aufrechter Kritiker wie LAERMANN ging sogar so weit, metaphorisch zur Bücherverbrennung und zum Forschungsverbot für Postmoderne aufzurufen (LAERMANN 1985). Spätestens in diesem Augenblick

mußte dem Beobachter klar sein, daß es um mehr ging als ein Modephänomen. Modeschöpfer verbrennt man nicht.

Folgerichtig blieb der Versuch, die Diskussion auch in die Erziehungswissenschaft zu tragen, von ähnlichen Begleiterscheinungen nicht unverschont. Einer kurzen Phase des Totschweigens folgte eine solche der Ausgrenzungsversuche, und vielleicht ist es besonders den unübersehbaren Ereignissen zwischen Elbe und Ural sowie den jetzt ans Licht tretenden Ungeheuerlichkeiten jenes Unternehmens zu verdanken, daß die Einsicht dafür wuchs, ein und dasselbe theoretische Projekt könnte im Zusammenhang mit den Entsetzlichkeiten westlicher wie östlicher Provenienz stehen. Nachdem es also möglich geworden ist, nun auch in der Pädagogik in breitem Maße über Modernisierung und Modernitätskritik zu sprechen, ist vielleicht auch über mögliche Folgerungen aus den Irritationen des postmodernen Jahrzehnts nachzudenken. Denn was mit ihm endet, ist sicher der Effekt der Überraschung, die Provokation, das zu sagen, was man sieht, – nicht jedoch sind die beschriebenen Erscheinungen zu einem Ende gekommen. Sie stehen vielmehr in einem Kontinuum der Moderne, das es im übrigen wohl verbietet, den Postmoderne-Begriff als Epochenbezeichnung anzusetzen. Vielleicht verhält es sich damit so ähnlich wie mit dem Expressionismus: eine zeitlich begrenzte Artikulation, deren Substanz indessen präsent geblieben ist.

Mir scheint es deshalb für die Erziehungswissenschaft angemessen zu sein, den Postmoderne-Begriff als einen kulturanalytischen zu verwenden und nach der „condition postmoderne“ in der Erziehung zu fragen. Die daraus zu gewinnenden Folgerungen sind aber nicht Bestimmungsstücke einer postmodernen Pädagogik, – das scheint mir eine affirmative Irreführung zu sein. Ich möchte vielmehr für einen Typus von Pädagogik optieren, den ich vorläufig „Reflexive Erziehungswissenschaft“ nenne und der als ein Typus neben anderen Konsequenzen nicht nur aus der condition postmoderne zu ziehen wäre, sondern vielmehr deshalb nötig scheint, weil zu dieser condition die Vielfalt der pädagogischen Theorien gehört, die nicht wieder in Frage gestellt werden sollte. Reflexive Erziehungswissenschaft wäre deshalb eine auf die anderen Pädagogiken wie auf die Erscheinungen von Erziehung rückbezügliche, sich im wörtlichen Sinn rückbeugende Befassung mit Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenschaftsfragmenten.

Angesichts der, um einen Terminus von MARQUARDT anzuwenden, offensichtlichen „Unvermeidlichkeit“ der Erziehungswissenschaft bedarf es einer wissenschaftlichen Befassung mit den Implikationen, die diese unvermeidliche Pädagogik besitzt. Reflexive Erziehungswissenschaft ist also keine Handlungswissenschaft, die darüber Auskunft gäbe, was erzieherisch zum gegenwärtigen historischen Zeitpunkt in dieser Kultur getan werden soll, sondern sie setzt in realistischer Einschätzung der institutionellen Faktizitäten von Erziehungswissenschaft deren Existenz bereits voraus. Auf sie und auf die von ihr angeleiteten Wirklichkeitssegmente bezieht sie sich.

1. Zwei Dimensionen Reflexiver Erziehungswissenschaft – ein Hinweis

Ich gehe davon aus, daß sich eine solche reflexive Beschäftigung auf drei Dimensionen des Wissens beziehen muß, die sie nach der sogenannten realistischen wie der kritischen Wende als in den letzten dreißig Jahren entstanden vorfindet. Sie muß sich beziehen auf Erziehung, die sich als Technik versteht und deren korrespondierendes Wissenschaftsverständnis ein technologisches ist. Sie muß sich beziehen auf ein im philosophischen Sinne

praktisches Verständnis der Erziehungsaufgabe wie der Erziehungswissenschaft, und sie muß sich auf das beziehen, was seit 1968 entstanden ist, auf Erziehung als „Erziehung zur Emanzipation“ und ihr theoretisches Pendant, auf Kritische Erziehungswissenschaft.

Die Herkunft dieser drei Dimensionen ist unverkennbar (vgl. HABERMAS 1968). Sie ist nostalgisch und nicht argumentativ. Gleichwohl haben viele von uns sich angewöhnt, in diesen Dimensionen zu denken, so daß wir uns bei ihrer Reflexion auf sie beziehen dürfen. Fundamentale Prämissen aller drei Dimensionen sind ins Gerede gekommen. Die ihnen korrespondierenden Metaerzählungen von der technischen Beherrschung der Natur, von der Orientierung der Sozialität durch Wissenschaft und von der Emanzipation der Gattung wie des einzelnen haben an Zustimmungsfähigkeit verloren. Dieser Verlust äußert sich in Krisenmomenten insbesondere der handlungsorientierten Wissenschaften. Sie haben auch vor der Pädagogik nicht haltgemacht.

So spiegelt sich in der ersten Dimension der Verfall der Kategorien wissenschaftlicher Wahrheit und empirischer Kausalität erziehungswissenschaftlich in dem Eindruck, daß etliche Ergebnisse erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik kontingent seien. Zumindest für den uneingeweihten Verbraucher pädagogischen Wissens ist das Prinzip derartiger wissenschaftlicher „Wahrheit“ als solches zweifelhaft geworden, wenn er z.B. von Vertretern desselben Faches hören muß, daß Begabung vornehmlich genetisch determiniert sei oder – im Gegenteil – ein fast ausschließliches Sozialisationsprodukt: daß Koedukation die Bildungschancen für Mädchen verbessere bzw. umgekehrt verschlechtere: daß größere Schulsysteme mit einem großen Angebot den Zwergschulen vorzuziehen seien bzw. daß das Gegenteil der Fall sei, weil Zwergschulen mehr menschliche Intensität gewährleisten oder: daß Legasthenie eine angeborene Schwäche sei bzw. vielmehr das Produkt eines komplizierten Sozialisationsprozesses. Wenn wir nur das scheinbar harmlose Phänomen der Legasthenie heranziehen, sehen wir im übrigen sofort, daß Pädagogik „gefährlich“ sein kann. Denn je nachdem, ob Bildungspolitikern sich dafür entscheiden, den für genetisch gehaltenen Defekt aus grundrechtlichen Erwägungen aus den Selektionskriterien der Schullaufbahn herauszuhalten oder ihn, wie in Berlin, als eine vom einzelnen zu verantwortende Leistungsschwäche anzusehen und ihn auf Zeugnisnoten, Versetzung und Schulerfolg durchschlagen zu lassen, hängt ein Stück des Lebenslaufes von menschlichen Individuen an den so oder so hervorgebrachten, vermeintlich objektiven Forschungsergebnissen. Für lese-rechtschreibschwache Kinder in Berlin ist die Existenz eines solchen Effektes den Betroffenen zuschreibenden Erziehungswissenschaft schlicht riskant. Ihre Lebensqualität hängt zumindest partiell davon ab. Erziehungswissenschaft erzeugt Risiken und ethische Probleme, nicht nur in ihren Resultaten, sondern auch im Forschungsprozeß selbst. Während es zum Beispiel in der medizinischen Forschung inzwischen durch die Tätigkeit von Ethik-Kommissionen schwierig geworden ist, kranken Menschen neue Medikamente vorzuenthalten, weil sie einer Kontrollgruppe zugeordnet werden, die nur Placebos erhält, machen sich Erziehungswissenschaftler normalerweise keine Gedanken darüber, wenn sie in Modellversuchen ausgewählten Kindern eine ja wohl für besser gehaltene Form des Unterrichts oder der Betreuung zukommen lassen als denen, die an einem solchen Versuch nicht teilnehmen. Insofern ist es zumindest nicht abwegig, über eine freiwillige Selbstkontrolle erziehungswissenschaftlicher Forschung nachzudenken, und zwar sowohl im Hinblick auf die unmittelbaren Begleiterscheinungen dieser Forschung als auch in Hinsicht auf die Risiken vorschnell für wahr erklärten Verfügungswissens über Erziehungswirklichkeit. In der ersten Dimension ist Reflexive Erziehungswissenschaft deshalb eine Form von Pädagogik, die sich, analog zur Technikfolgenabschätzung, mit der Definition, Abschät-

zung, Vermeidung und schlimmstenfalls Verteilung der Risiken bzw. Implikationen von Erziehung und Pädagogik befaßt.

In der zweiten Dimension geht es nicht um erfahrungswissenschaftliche Pädagogik, sondern um Systematische Erziehungswissenschaft. Der offen ausgesprochene Verdacht, Allgemeine oder Systematische Erziehungswissenschaft erwecke gelegentlich den Eindruck, als ob sich ihre Theorien nicht mehr auf eine Wirklichkeit, auf Erziehung bezögen, sondern nur noch auf sich selbst, findet heute nicht mehr nur Kritiker, sondern auch Zustimmung, zumindest bei den Menschen der sogenannten Praxis, die sich mit einem Orientierungsanspruch ihrer Berufsdisziplin konfrontiert sehen, den sie in ihrer Berufstätigkeit gar nicht einlösen können. So fühlen sie sich in einer Art Beziehungsfalle, in der ihnen einerseits Emanzipationsverpflichtungen für die nachwachsende Generation im Weltmaßstab (Höherbildung der Menschheit) auferlegt werden, ohne daß sie andererseits den Eindruck haben, die so fordernden Erziehungstheoretiker wüßten noch, wovon sie redeten angesichts wuchernder Staatspädagogik in allen Lebensbereichen, angesichts gleichzeitig steigender Klassenfrequenzen, verschwindender Erziehungsrechte der Eltern und angesichts der ganz banalen Erfahrung, daß Kinder sich, Motivation hin, Selbstbestimmung her, in aller Regel niemals 13 Jahre lang freiwillig in einer Lernanstalt kasernieren ließen. Trotz dieses Gewaltverhältnisses wird, bisweilen anthropologisierend, von einer universalen Erziehungstatsache gesprochen, aus der nicht nur der Orientierungsanspruch einer entsprechenden Erziehungswissenschaft universal abgeleitet wird, sondern noch allerlei andere vermeintliche anthropologische Konstanten oder doch wenigstens soziale Kryptokonstanten und mit ihnen verknüpfte Forderungen an den Bildungsprozeß. Vorstellungen von der tabula rasa, die das Kind sei, gehören hierhin ebenso wie solche von der notwendigen Verfrühung des Lernens, die von der Lebenslänglichkeit (life-long-learning) der Schüler, der „Mensch als Nachfolger“ (imitatio), der Lehrer als Vater oder wenigstens als Agent des Vaters Staat, die Familie als wenn nicht kriminelle so doch erziehungsunfähige Vereinigung, Erziehung als ein Vorgang, der schon durch seinen bloßen Besserungsanspruch für die Gattung reichlich Legitimation bezieht.

Reflexive Erziehungswissenschaft hätte in dieser zweiten Dimension in historisch-anthropologischer Einstellung nach den Mythen zu fragen, von denen (nicht nur) erziehungswissenschaftlich systematische Theorie geprägt ist, um ihren Universalitätsanspruch zu problematisieren, um zu verhindern, daß unter Berufung auf vermeintliche Konstanten oder doch Quasi-Konstanten des Menschseins pädagogische Operationen gefordert werden, die historisch benötigt werden, ohne anthropologisch notwendig zu sein. Während also pädagogisches Risikowissen Antworten auf die Frage nach den zukünftigen Implikationen technischen Verfügungswissens gibt, soll eine Mythologie der Erziehung Antworten auf die Frage nach den vergangenen mythischen Implikationen gegenwärtigen Orientierungswissens geben.

Ich begnüge mich für die erste und zweite Dimension Reflexiver Erziehungswissenschaft mit diesen Andeutungen, weil ich sie an anderer Stelle ausführlich dargestellt habe (vgl. LENZEN 1991). Ich halte noch einmal fest, daß reflexive, sich beugende, zurückbeugende Pädagogik keinen Dominanzanspruch enthalten kann, daß sie einem liberalen Wissenschaftsverständnis folgt, welches von der Existenz und deren Berechtigung einer erziehungswissenschaftlichen Vielfalt ausgeht, in die Zukunft gedacht, warnt, statt steuern zu wollen und, in die Vergangenheit projiziert, auf Spurensuche geht, statt universalistisch zu rechtfertigen.

2. Zu einer dritten Dimension

Die dritte Dimension einer Reflexiven Erziehungswissenschaft stellt den Kern der folgenden Überlegungen dar. Ihr will ich mich ausführlicher widmen, weil mir hier bislang nur eine Denkrichtung vorschwebte, die ich ein wenig weiter verfolgen möchte. In dieser Dimension wendet sich Reflexivität um in die Diskussion der Frage, was denn zu tun sei. Gibt es, so könnte man auch fragen, einen an der Postmoderne-Diskussion geschulten Typus von Erziehung, der noch bleibt, oder muß eine reflexive, analytische Erziehungswissenschaft sich mit Aufklärung über Risiken einerseits und Geschichtsklitterung andererseits begnügen?

2.1 Pädagogische Methexis

In einer Annäherung an dieses Problem möchte ich tentativ eintreten für eine Tätigkeit oder mehr für einen Habitus, die oder den ich als pädagogische Methexis bezeichne. Ich möchte mir wünschen, daß über die bisweilen aggressive Desillusionierung bezüglich der Risiken und Implikationen unseres Tuns hinaus hier ein begütigender Weg sichtbar würde, der den Erwartungen unserer Kultur an Freiheit und Toleranz gemäß ist. Es ist der Weg der vernachlässigten Ästhetik. – Methexis bedeutet bei PLATON „Teilhabe“. Der Mensch hat Teil an der Idee des Menschen, nicht dadurch, daß der Erzieher den Zögling zu einem Abbild der Idee macht, wie uns die Aufklärung in säkularisierter imago-dei-Pose glaubhaft machen will, sondern er ist dieser Teil immer schon. Keine Institution, die Theologie und ihre Nachfolgerin, die Pädagogik nicht, ist berechtigt, für sich Leistungen der Beihilfe zur Menschwerdung zu beanspruchen. Eine Aktivität, die auf solcherart Ansprüchen gründet, kommt nämlich kaum darum herum, Normen des Menschseins zu formulieren, auf die hin ihre Objekte, die Zöglinge, auszurichten seien. Die nach NIETZSCHE noch einmal provozierende postmoderne Rede davon, daß nicht nur Gott, sondern auch der Mensch tot sei, will nichts anderes besagen, als daß das Projekt Mensch als Finale von Höherbildungsansinnen substantiell nicht mehr begründet werden kann.

Über eine in diese Richtung weisende Teileinsicht verfügte bereits die Kritische Erziehungswissenschaft, soweit sie sich nicht kritisch-konstruktiv verstand und damit bereits den Boden der Kritischen Theorie verließ (vgl. z.B. KLAFKI 1976 oder SCHALLER 1979). So bestand BLANKERTZ nachhaltig darauf, daß das „Bessere“ nicht inhaltlich vorweggenommen werden dürfe (vgl. BLANKERTZ 1979, S. 38), und MOLLENHAUER verzichtete bei seiner Rezeption des Symbolischen Interaktionismus auf die Entwicklung einer pädagogischen Handlungstheorie. Ich erinnere mich noch sehr gut daran, wie wir mit dem Ansatz didaktischer Strukturgitter versucht haben, den Lehrern und Schülern Kriterien an die Hand zu geben, mit denen Inhalte des Unterrichts so strukturiert werden sollten, daß die Schüler selbst in der Lage sein würden, die kritische Dimension der Themen des Unterrichts zu entdecken, und wie wir uns gegenüber den Lehrern des Modellversuchs Kollegschule hartnäckig weigerten, eine Positivsetzung von Inhalten und Themen des Unterrichts vorzunehmen, weil wir – in völliger Übereinstimmung mit den Grundlagen der älteren Kritischen Theorie – der festen Überzeugung waren, daß man Emanzipation von unnötigen sozialen Zwängen nicht werde positiv herstellen können, sondern daß es lediglich die Aufgabe von Unterricht und Erziehung sein dürfe, in ideologiekritischer Absicht, objektiv überflüssige Herrschaft als solche zu kennzeichnen, in der bei HABERMAS aufgesogenen

Überzeugung, daß die Vernunft über eine Kraft der Selbstdurchsetzung verfüge, die dann alles weitere veranlassen werde: Emanzipation der Schüler, der Menschen, Besserung der Verhältnisse, wo nicht sozialistische Revolution so doch wenigstens sozialdemokratische Reform. Machen wir uns nichts vor, diese Vision ist gescheitert. Eine Revolution fand nicht statt, die geplanten Reformen sind nicht das Produkt negativer Kritik, sondern ein solches der kritisch-konstruktiven Wendung und deshalb eben Produkte des Staatsapparates und nicht der Betroffenen. Wir dürfen uns nicht beklagen. Wir sind gewarnt worden. JÖRG RUHLOFF hatte auf den Zirkel folgenloser Ideologiekritik (vgl. 1979, S. 186ff.) hingewiesen, und DIETRICH BENNER hatte seine „Anleitung der Positivsetzung“ gegen bloße negative Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft gehalten (BENNER 1973, S. 337).

Aber dadurch wäre das Problem nicht zu lösen gewesen. Die theoretischen Aussichten waren nicht eben rosig. Es schien, als hätten wir keine andere Wahl denn diejenige zwischen dem Verharren in bloßer negativer Kritik, mit dem guten Gefühl, den Menschen die Richtung ihrer Emanzipation nicht auch wieder vorschreiben zu wollen oder im Gegenteil, aus Angst vor der Folgenlosigkeit, die Menschen bei der Hand zu nehmen. Wenn man so will, waren dieses zwei Varianten des Theorie-Praxis-Problems. Indessen ist diese von Pädagogen bevorzugte Codierung und der mit ihr insgeheim häufig einhergehende Vorwurf, die eine tue nicht genug für die andere, irreführend. Diese Codierung geht nämlich davon aus, daß es einen nicht irritierbaren referentiellen Zusammenhang zwischen dem Reden über eine Sache (Theorie) und der Sache selbst (Praxis) gibt. Genauer: Es wird so getan, als gäbe es eine Wirklichkeit, eine Erziehungswirklichkeit, die einerseits mit wissenschaftlichen Methoden erforscht und beschrieben und andererseits umgekehrt aufgrund so gewonnener Erkenntnisse von außen beeinflusst werden könnte. Kurzum: Als wir in den 70er Jahren glaubten, vor der so gekennzeichneten Alternative aus negativer Kritik oder positiver Einflußnahme zu stehen, lag die postmoderne Provokation noch vor uns. Wir glaubten, auch wenn wir KANT gelesen hatten, daß die sogenannte Wirklichkeit unabhängig von unserem Bewußtsein existiere und folglich objektiv zu beschreiben sei, und wir glaubten, daß die Zeichen unserer Rede und unseres unablässigen Schreibens über pädagogische Sachverhalte in einer ungebrochenen Referenz zu jener Wirklichkeit standen. Diejenigen unter uns, die BAUDRILLARD noch nicht kannten, waren noch nicht von der Idee berührt worden, es könnte so sein, daß die Zeichen unserer Rede nicht nur nicht mehr auf etwas Reales, sondern schon nicht einmal mehr auf andere Zeichen verwiesen, sondern vielmehr begannen, sich nur noch auf sich selbst zu beziehen. Natürlich, das war eine Provokation, eine Unverschämtheit vielleicht und existentiell bedrohlich, wenn man diesen Gedanken auf Theorieprodukte Allgemeiner Pädagogik bezog. Könnte es sein, daß dieser Typus von Metatheorie gar nicht mehr versuchte, sich auf erzieherische Wirklichkeit zu beziehen, sondern daß er nur noch in sich selbst kreiste? Welche Form der Selbstreflexion diese Provokation auch immer nach sich ziehen mochte, mir scheint, daß sie den Weg dafür frei gemacht hat, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen aus dem unübersehbaren Referenzverlust zu ziehen seien. Eine frühe, noch in der Schematik des Theorie-Praxis-Problems befangene Lösung schien das Konzept der „Alltagswende“ zu sein. Es lief toto grosso darauf hinaus, die Theorie zu verändern, und zwar so, daß sie der Wirklichkeit wieder näherzukommen drohte. Handlungsforschung war ihre methodologische Tochter, Alltagsorientierung, insbesondere in der Sozialpädagogik, ihr vielleicht reformpädagogischer, in jedem Fall aber hemdsärmeliger Habitus. Dieser Rettungsversuch in der letzten Stunde der 70er Jahre war ein typisch pädagogischer, weil er so gutwillig war.

2.2 Autopoiese und Selbstorganisation

Dabei geriet eine Möglichkeit der Lösung nicht in das Gesichtsfeld, die in einer Vielzahl anderer Wissenschaften Aufmerksamkeit erregte: zu akzeptieren, daß ein Referenzverlust besteht, diesen nicht durch eine Wirklichkeitsanreicherung der Theorie auszugleichen, sondern ihn als ein prinzipielles Datum menschlicher Erkenntnis zu bewerten. Ich rede von dem, was man als den Diskurs des Radikalen Konstruktivismus bezeichnet, meine innerhalb dessen den kognitionstheoretischen oder auch erkenntnistheoretischen Konstruktivismus und weise auf folgende Grundüberlegungen dieses Konzepts hin, das ursprünglich aus der Neurophysiologie und -biologie stammt, mit philosophischen Vorstellungen von KANT, PEIRCE und WITTGENSTEIN verknüpft, sowie mit der PIAGETSchen Kognitiven Psychologie und dem Modell autopoietischer Systeme assimiliert wurde:

1. Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch abgeschlossen. Es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
2. Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation und Bedeutungszuweisung interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
3. Beobachtung ist aus Unterscheidungen assimilierte, sprachliche Beschreibung.
4. Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist eine Fiktion. Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres empirischen Gehalts (Wahrheit), sondern hinsichtlich ihrer Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen (vgl. KNORR-CETINA 1989, S. 88f.).

In den Worten LUHMANNs: „Der Schritt zum ‚Konstruktivismus‘ wird nun mit der Einsicht vollzogen, daß es nicht für Negationen, sondern schon für Unterscheidungen und Bezeichnungen (also: für Beobachtungen) in der Umwelt des Systems keine Korrelate gibt. Das heißt nicht (um es immer wieder zu sagen): die Realität der Außenwelt zu bestreiten“ (LUHMANN 1990, S. 40).

Und: „Kognitiv muß daher alle Realität über Unterscheidungen konstruiert werden und bleibt damit Konstruktion. Die konstruierte Realität ist denn auch nicht die Realität, die sie meint; und auch dies ist erkennbar, aber wiederum nur mit Hilfe eben dieser Unterscheidung erkennbar. Für die Erkenntnis ist nur das, was jeweils als Unterscheidung fungiert, eine Realitätsgarantie, ein Realitätsäquivalent. Präziser könnte man auch sagen: daß die Unterscheidung Realität garantiert, liegt in ihrer eigenen operativen Einheit; aber gerade als diese Einheit ist die Unterscheidung ihrerseits nicht beobachtbar – es sei denn mit Hilfe einer anderen Unterscheidung, die dann die Funktion der Realitätsgarantie übernimmt“ (ebd., S. 50f.).

Die konstruktivistische Konzeption ist aber nun nur auf den ersten Blick eine Angelegenheit der reinen Erkenntnistheorie. So schreibt MATURANA in „Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit“:

„Erkennen wird dadurch gleichbedeutend mit Leben, es besteht nicht mehr darin, eine Außenwelt zu erfassen. Erkennen heißt in einem Beschreibungszusammenhang zu leben, nicht Gegenstände zu beschreiben, sich in operationalem Konsens mit anderen zu bewegen, nicht eine vom Erkennenden unabhängige Wahrheit zu erwerben“ (MATURANA 1985, S. 28). Oder noch pointierter: „Erkennen hat es nicht mit Objekten zu tun, denn Erkennen ist effektives Handeln; und indem wir erkennen, wie wir erkennen, bringen wir uns selbst hervor“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 262). – Mit anderen Worten: Der Prozeß der Kon-

struktion von Wirklichkeit ist zugleich ein Prozeß der Selbsterschaffung, der Autopoiese, wie MATURANA es nennt, oder der Selbstorganisation.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß eine solche Vorstellung für den Prozeß, mit dem Pädagogen es zu tun haben, bedeutsam sein muß. Wir fragen uns sogleich, wie sich Selbstorganisation zu Erziehung oder Sozialisation verhält und haben inzwischen von LUHMANN und seinen Rezipienten in der Erziehungswissenschaft auch eine Reihe diesbezüglicher Auskünfte erhalten.

Aber zunächst einmal: Wenn der Lebensprozeß als Vorgang ständiger Selbstorganisation oder Autopoiese gedacht wird und wenn Leben mit Erkennen als Konstruktion als Wirklichkeit identisch ist, dann erscheint Leben in einem Beschreibungszusammenhang als eine notwendige Voraussetzung für Selbstorganisation. Noch schärfer: Es ist eine hinreichende Voraussetzung, denn die Teilhabe an einem solchen Zusammenhang gewährleistet bereits Selbstorganisation. Ich erinnere an meine Bemerkung von vorhin, daß es keiner pädagogischen Aktivität bedarf, um einen solchen Prozeß in Gang zu setzen. Selbstorganisation findet bei jedem lebenden Organismus immer schon statt, wenn er methektisch mit Wirklichkeit, im Falle der Sozialisation: mit Kultur, verbunden ist.

Und noch etwas: Autopoietische Einheiten sind als autonome gedacht: „Ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzmäßigkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 55). Wir entdecken hier eine Nähe zu SCHELLING, für den Leben ein irreduzibles Vermögen der Individuierung besaß. Daraus resultiert produktive Freiheit, als in der Natur fundiert. Diese Auffassung überbietet noch die Sicht KANTS, der den Prozeß der Selbstorganisation aber immerhin *expressis verbis* bereits sah: „In einem solchen Produkte der Natur wird ein jeder Teil, so, wie er nur durch alle übrigen da ist, auch als um der andern und des Ganzen willen – existierend, d.i. als Werkzeug (Organ) gedacht: welches aber nicht genug ist (denn er könnte auch Werkzeug der Kunst sein, und so nur als Zweck überhaupt möglich vorgestellt werden); sondern als ein die andern Teile (folglich jeder den andern wechselseitig) hervorbringendes Organ, dergleichen kein Werkzeug der Kunst, sondern nur der allen Stoff zu Werkzeugen (selbst denen der Kunst) liefernden Natur sein kann: und nur dann und darum wird ein solches Produkt, als organisiertes und sich selbst organisierendes Wesen, ein Naturzweck genannt werden können“ (KANT 1790, S. 291f.).

Die Vorstellung vom Kinde als einer *tabula rasa*, die man als Pädagoge nach Gusto gestalten könnte, ist mit dieser Konzeption nicht vereinbar. Der Organismus besitzt immer schon eine ihm durch Erbe oder Geburt zugewachsene inhärente Kraft, die autopoietisch tätig wird. Das bedeutet aber nicht, daß der Prozeß der Selbstorganisation in seinem Ergebnis bereits vorgeprägt wäre. Es ist vielmehr entscheidend, mit welcher Wirklichkeit das autopoietische System konfrontiert wird, um diesen Input gemäß der ihm eigenen Regeln zu verarbeiten. Insofern bildet ein psychisches System eine Individualität heraus, die sich aus beidem speist: aus selbstorganisatorischen Verarbeitungsregeln und aus den Angeboten der umgebenden Wirklichkeit.

2.3 Begrenzung der Selbsterschaffung: Das Erzählen der Grausamkeit

Daran schließt sich die Frage, welches Autonomiemaß denn dem autopoietischen System zur Verfügung steht. Sozialisationstheoretisch vorgebildet, pflegen wir, besonders wenn wir schon in den 70er Jahren Erziehungswissenschaft betrieben, zu sagen, daß dieses sehr

beschränkt sei, und wir denken an den schichtspezifischen Sprachcode und ähnliche Determinationen. Dagegen schreibt LUHMANN: Sozialisation hat es nicht einfach mit einer Übertragung von Konformitätsmustern zu tun, sondern mit der durch Kommunikation ständig reproduzierten Alternative von Konformität oder Abweichung, Anpassung oder Widerstand. LUHMANN geht davon aus, daß die Abweichung die größeren Individualisierungschancen biete (vgl. LUHMANN 1987a, S. 181).

Sozialisation ist für ihn immer Selbstsozialisation aus Anlaß von sozialer Kommunikation. Zur letzteren gehört auch die Veranstaltung Erziehung als absichtsvolle Kommunikation. Dieses Unternehmen sei aber nicht geeignet, Sozialisation abzulösen. Zwar habe es auch Effekte, doch stimmten diese kaum mit den beabsichtigten Zielen überein (vgl. LUHMANN 1987b, S. 68). Diese Skepsis ist vor dem Hintergrund der theoretischen Prämissen natürlich berechtigt, denn der Verlauf des Selbstorganisationsprozesses ist grundsätzlich nicht prognostizierbar. Die Verarbeitungsregeln des Organismus sind nur die seinigen und nur ihm verfügbar. Das Dilemma, in welchem Erziehung deshalb nach Luhmann steckt, ist dieses, daß Erziehung immer noch davon ausgeht, sie könne planbare Effekte zeitigen. Zu diesem Zweck behandle Erziehung den Menschen wie eine Trivialmaschine, die auf einen bestimmten Input einen bestimmten Output liefere. Dieser Zwang impliziert eine Trivialisierung des Freiheitsbegriffs. Freiheit ist danach nur noch „Einsicht in Notwendigkeit, Bereitschaft, das Notwendige aus eigenem Entschluß zu tun, also Mitwirkung des Selbst unter Verzicht auf eine Störung des Programms“ (LUHMANN 1987a, S. 193). Und in der Tat, wenn wir die Geschichte der Bildungsidee verfolgen, dann sehen wir, daß dem Pädagogischen dieser Gedanke lange inhärent war, Autonomie als relative zu denken und die Menschen zu lehren, die Sachzwänge zu akzeptieren.

Vor diesem Hintergrund dürfte die Aufgabe von Erziehung weniger darin liegen, von den Menschen etwas Bestimmtes zu wollen, als vielmehr zuzulassen, daß sie, als selbstorganisierende Organismen gedacht, Autopoiese durch eine Teilhabe an der Fülle der Wirklichkeit vollziehen können und so den Raum der Individualisierungsmöglichkeiten zu erweitern. Zwar wird man ohne Sorge sein können, daß die Menschen durch Erziehungsprozesse, und seien sie auch noch so ausgeklügelt, ausnahmslos als Mimikry ihrer Erzieher sich organisieren, weil ihre Selbstorganisationsregeln zunächst einmal jeweils einzigartig sind. Da diese Regeln aber nicht nur genetisch sind, sondern auch ein Produkt der jeweiligen Individualgeschichte und damit der Begegnungen mit der ihnen angebotenen Umwelt, wird der Individualisierungsspielraum durch erzieherische Bemühungen vor allem im Kultur- oder Gesellschaftsmaßstab zunehmend eingengt. Die Frage, die sich heute stellt, ist also nicht mehr die, wie ich Freiheit bei dem Zwange kultiviere, sondern ob und wie wir autopoietische Prozesse ohne Zwang zulassen wollen. Mit dieser Auffassung ist der Boden der Überlegungen LUHMANNs bereits verlassen, denn er geht immerhin noch davon aus, „daß derjenige, dem Erzogenwerden zugemutet wird, aus dieser Paradoxie des Pädagogischen (...) Möglichkeiten bezieht, und sei es auch nur, sich der Zumutung zu entziehen“ (OELKERS 1987, S. 192). Das erscheint mir offengestanden als eine Zumutung, Zwang zu erzeugen, um zu lehren, wie man sich dem Zwang entzieht. Für eine Entscheidung in dieser Frage ist die Auskunft „Methexis“ noch unzureichend, sie ist eine Art Diskussionsbasis, die verkürzt heißt: Zulassen statt Machen; Teilhaben lassen statt Fremdgestalten.

Wer bis hierhin mitzugehen bereit war, wird sich mit Recht fragen, wie es denn angesichts dieser Perspektiven um das Subjekt bestellt sei und ob das Zulassen denn keine Grenze erfahren müsse, ob es keine Haltelinie für ein ja immerhin mögliches Expansionsstreben einzelner autopoietischer Systeme gebe, das etwa zu Lasten anderer gehe.

Zunächst zur Frage des Subjekts, sie ist leicht zu beantworten. Eine Theorie autopoietischer Systeme ist eine Theorie des Individuums, nicht des Subjekts. Im Gegensatz zu OELKERS (ebd., S. 193) bin ich der Auffassung, daß mit dem Verzicht auf den Gedanken einer den Organismen innewohnenden gemeinsamen menschlichen Substanz nicht mehr von Subjekten geredet werden kann. (So argumentiert auch GRIPP-HAGELSTANGE 1991, S. 88). Ich halte das aber auch nicht für beunruhigend, soweit es den Lebensverlauf der einzelnen Individuen betrifft. Ob sie dieses Leben als ein mehr oder weniger gelungenes deshalb erachten, weil es einen Beitrag zur Höherbildung der Menschheit geleistet hat, oder weil es einfach nur Individualisierung ohne allgemeine Richtung war, ist für die Betroffenen einigermmaßen belanglos, denn auch der vermeintliche Beitrag zur Höherbildung der Menschheit ist nur ein individueller und als ein Resultat, das erst nach der Geschichte meßbar wäre, für den einzelnen allenfalls eine vage Zuversicht, eine Tröstung, die ihn vielleicht mit der Todestatsache zu versöhnen in der Lage war, als man weniger an ein Leben diesseits des Todes denn an ein solches jenseits glaubte. Um es noch einmal klar zu sagen: Ein Selbstorganisationsprozeß ist hinsichtlich seines Gelingens nicht nach Kriterien zu beurteilen, die von außerhalb kommen. Das ist etwas anderes als in autopoietischen Systemen wie denen, die ein wirtschaftliches Unternehmen ausmachen. Die ihm inhärente Ordnung mag nach dem Grad des erreichten Wohlstands beurteilt werden (vgl. WEIZSÄCKER 1989, S. 51f.). Wenn überhaupt ein Urteil über das Gelingen eines psychischen Selbstorganisationsprozesses sensu Leben möglich ist, dann steht es ausschließlich dem Individuum selbst zu. Es kann vielleicht einschätzen, ob es in seinem Prozeß der Selbstorganisation alle Möglichkeiten der Differenzierung genutzt hat. Aber wir sehen schon: Auch das ist nicht umstandslos zu postulieren. Denn dieses Maß: Maximum der möglichen Differenzierung läuft darauf hinaus, Komplexitätssteigerung (und nicht -reduktion, wie wir bei Luhmann noch vor seiner autopoietischen Wende lernten) positiver zu beurteilen als Konservierung oder Reduktion von Komplexität. Und wir fingen wieder an, Gebildete von weniger Gebildeten zu unterscheiden und zählten uns selbst natürlich zu den ersteren, hätten darob ein schlechtes Gewissen und verlangten erneut, daß alle Menschen gleich gebildet werden sollten, wohl wissend, aber nicht aussprechend, daß wir dieses nicht wirklich befürchten müssen.

Vermutlich tun wir gut daran, dem einzelnen nicht auch noch die Erwartung aufzubürden, er solle gewissermaßen vor einer Komplexitätsnormenkontrollbehörde darüber Rechenschaft ablegen, ob er auch hinreichend differenziert habe. – „Die Skepsis“, so schreibt ODO MARQUARDT in einer hierauf anwendbaren Überlegung, „wünscht sich zwar den vermeidlichen Einzelnen: die gebildete Individualität. Aber sie rechnet mit dem unvermeidlichen Einzelnen: das ist jeder Mensch, weil er unvertretbar sterben muß und zum Tode ist. Dadurch ist das Leben des Menschen stets zu kurz, um sich von dem, was er schon ist, in beliebigem Umfang durch Ändern zu lösen: er hat schlichtweg keine Zeit dazu“ (MARQUARDT 1981, S. 16f.).

Es kommt noch ein anderes Bedenken hinzu, welches dagegen spricht, Komplexitätssteigerung zum grenzenlosen Ziel menschlicher Selbstorganisation zu erheben: Komplexitätssteigerung setzt Freiheit voraus. „Sie kann bei schrankenlosem Individualismus zu einer totalen Zerstörung der Gesellschaft führen und damit der Freiheit durch das eigene Überschlagen den Boden entziehen. Denn ohne eine Gesellschaft,“ so findet zumindest FRIEDRICH CRAMER, „in die der Mensch eingebettet ist und durch die er kontrolliert wird, ist er nicht frei (...) Der enorme Zuwachs an Komplexität durch Freiheit, der andererseits der menschlichen Gesellschaft nützlich ist – eine sich frei entfaltende Gesellschaft ist ef-

fektiver als eine reglementierte –, diese Komplexität muß dennoch irgendwie reduziert werden“ (CRAMER 1989, S. 299). – Gibt es also eine Grenze für Selbsterschaffung und finden wir für sie eine geeignetere Definition als die kryptische Formulierung von der erforderlichen Einsicht in die Sachzwänge, die SCHLEIERMACHER mit HELMUT SCHMIDT vereint?

Es läge natürlich nahe, eine Ethik der Selbstorganisation zu fordern, die diese Grenzen definiert. So ist als ethischer Imperativ unlängst vorgeschlagen worden: „Handle im Bewußtsein, daß von Deinem Tun das Gedeihen des Ganzen abhängt!“ (MOCEK 1990, S. 172). Wir sehen sofort, daß dieser ethische Weg nicht gangbar ist. Er läuft auf ein funktionales Äquivalent zur Höherbildung der Menschheit hinaus und ist als solcher nicht begründbar. – Mir scheint demgegenüber ein Weg näher zu liegen, den RICHARD RORTY vorgezeigt hat:

In seinem Buch „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (RORTY 1989) optiert der Neopragmatist RORTY für Ironie und Solidarität, eine auf den ersten Blick bizarre Kombination aus Einsicht in die Kontingenz der Sprache, des Selbst und des Gemeinwesens. Neben der Kontingenz der Sprache, auf die ich jetzt nicht weiter eingehen möchte, sieht RORTY eine Kontingenz des Selbst. FREUD, so meint er, habe es vermocht, die Kontingenz unseres Bewußtseins auf die Kontingenz unserer Erziehung zurückzuverfolgen. Das war eine epochale Idee, insofern mit ihr jeder Versuch abgewiesen werden mußte, eine Allgemeinheit des Moralgefühls zu postulieren. Es ist idiosynkratisch. FREUD habe uns eine Moralphsychologie an die Hand gegeben, die es erlaube, den starken Dichter als einen Archetyp des Menschlichen zu sehen. Ich denke, daß diese Idee eine sehr gute Anknüpfungsmöglichkeit zur Theorie der Selbstorganisation bietet, aber auch zu dem heute erforderlichen Übergang von Wissenschaft auf Kunst. Da Wissenschaft sich demzufolge nicht mehr auf eine Allgemeinheit von Moralität verpflichten läßt, verbindet sich über die Selbsterschaffungsidee Wissenschaft hin zur Kunst.

Warum soll das Leitbild des starken Dichters vor uns stehen? – „Wir werden das bewußte Bedürfnis des starken Dichters, das darin besteht, zu zeigen, bekanntzugeben, daß er keine Kopie und keine Replik ist, als eine Form des jedem von uns eigenen unbewußten Bedürfnisses sehen, sich mit der blinden Prägung zu versöhnen, die der Zufall ihm gegeben hat, sich durch Neubeschreibung dieser Prägung in Ausdrücken, die, wie marginal auch immer, doch seine eigenen sind, ein Selbst zu schaffen“ (ebd., S. 83).

Aber hier entsteht natürlich noch eine zweite Frage, die nach der Art der Relativierung des Selbsterschaffungsprozesses. Noch einmal: Die Kontingenz der Sprache und die Kontingenz des Bewußtseins sind geradezu Aufforderungen, diese Zufälligkeit nicht hinzunehmen, sondern in die eigene Hand, aber: diese Kontingenz bedarf der Begrenzung. Eine Begrenzung ist jedoch nur denkbar, wenn die Gestalt der Sozialität selbst nicht determiniert, sondern in der Hand ihrer Mitglieder ist. Wir müssen also voraussetzen können, daß als drittes auch das liberale Gemeinwesen kontingent ist.

RORTY möchte, daß die Unterscheidungen zwischen Absolutismus und Relativismus, zwischen Rationalität und Irrationalität, zwischen Moralität und Zweckdenken zunächst einmal außer Kraft gesetzt werden, denn sie schaden dem, was Voraussetzung für die Zulässigkeit von Selbsterschaffung ist, nämlich die Entwicklung der Demokratie. RORTY meint damit die liberale Demokratie und knüpft insoweit an DEWEY an. Liberal ist eine Gesellschaft dann, „wenn sie sich damit zufrieden gibt, das ‚wahr‘ zu nennen, was sich als Ergebnis solcher Kämpfe (der Worte, D.L.) herausstellt“ (ebd., S. 96). Eine zweite Voraussetzung der liberalen Gesellschaft, beziehungsweise besser eine Neubeschreibung des Li-

beralismus sieht RORTY darin, „daß die Hoffnung, Kultur im ganzen könne ‚poetisiert‘ werden, den Platz der aufklärerischen Hoffnung einnimmt, Kultur könne ‚vernünftig‘ gemacht oder ‚verwissenschaftlicht‘ werden“ (ebd., S. 98).

Liberalität als Einsicht in die Kontingenz und deshalb als Eröffnung der Möglichkeit zur poetischen Selbsterschaffung. Und dann kommt die Begrenzung: „Eine Gesellschaft ist dann liberal, wenn ihre Ideale durch Überzeugung statt durch Gewalt, durch Reform statt durch Revolution, durch freie, offene Begegnungen gegenwärtiger sprachlicher und anderer Praktiken mit Vorschlägen für neue Praktiken durchgesetzt werden. Das heißt aber, eine liberale Gesellschaft hat kein Ideal außer Freiheit, kein Ziel außer der Bereitschaft abzuwarten, wie solche Begegnungen ausgehen, und sich dem Ausgang zu fügen“ (ebd., S. 109f.).

RORTY denkt an eine poetisierte Kultur, in der die Gestalt des Dichters, genauer: die des Romanschreibers, zu einer Art Leitbild wird. Ihm weist er einen spezifischen Ort zu: „So haben die Opfer von Grausamkeit, die Menschen, die leiden, nicht viel Sprache. Deshalb gibt es so etwas wie ‚die Stimme der Unterdrückten‘ oder ‚die Sprache der Opfer‘ nicht. Die Sprache, die die Opfer vorher benutzten, paßt nicht mehr, und sie leiden zu viel, um neue Wörter zusammensuchen zu können. Deshalb muß jemand anderer für sie die Arbeit übernehmen, ihre Situation in Worte zu fassen. Dazu eignen sich liberale Roman-schreiber, Dichter oder Journalisten gut, liberale Theoretiker im allgemeinen gar nicht“ (ebd., S. 160).

Die Selbsterschaffung ist also keine Selbstbespiegelung, sondern Erschaffung am anderen. Das Bild des Dichters unterscheidet sich indessen nun deutlich von dem Bild des Literaten, der den Aufklärungstheoretikern vielleicht gut und billig war. Es geht nicht darum, ihn mit einer Aura zu versehen. Er hat keinen Nachfolger, er sucht nicht das Schöne, sondern das Erhabene.

„In Kasbeam machte mir ein sehr alter Frisör einen sehr mittelmäßigen Haarschnitt: Er plapperte von einem Baseball spielenden Sohn und spuckte dabei mit jedem Explosivlaut auf meinen Nacken und rieb sich immer wieder die Brille an meinem Frisierumhang sauber, oder er unterbrach seinen zittrigen Scherenschnitt, um verblichene Zeitungsausschnitte hervorzuholen, und, so unaufmerksam war ich, daß ich plötzlich erschrak, als er auf seinen Tisch zeigte, und ich erkannte, daß der bärtige junge Baseballspieler auf dem Bild schon seit 30 Jahren tot war.“

Diese kurze Episode aus „Lolita“, von der NABOKOV schrieb, daß sie ihn einen Monat gekostet habe, ist für RORTY die kondensierte Form des Problems, um welches es ihm geht: Wie kann man verhindern, daß es eine Grausamkeit gibt, die ich nicht wahrnehme? – Die Antwort heißt: Es ist die Aufgabe der Romane und der Kunst im allgemeinen, uns vor der uns innewohnenden Tendenz zur Grausamkeit zu warnen, die droht, wenn wir nach Autonomie streben. Auf sie kann man nicht theoretisch aufmerksam machen wie auf eine soziale Ungerechtigkeit, sondern von ihr ist zu erzählen.

2.4 Das Erhabene

Nun gibt es aber keine Wahrheit außerhalb der Sprache, von der aus man beweisen könnte, daß Freundlichkeit besser als Folter ist. Das ist eine unumwundene Konsequenz pragmatischer Theorie. Was also tun? – Man müßte versuchen, so meint RORTY, „ohne etwas jenseits von Geschichte und Institutionen auszukommen“ (ebd., S. 306). Jenseits, das heißt ohne die Vorstellung, daß wir mit allen anderen Menschen solidarisch seien, weil auch sie

vernünftig sind. Diese Idee KANTs reicht wohl nicht. Wir wissen längst, daß die Solidarität mit denen am größten ist, die uns nahe sind. Alle Menschen des Globus können das nicht sein. Sie ist eine Säkularisierung der Idee von der Einswerdung mit Gott. Es sind Selbstzweifel angebracht an der eigenen Sensibilität für die Schmerzen und Demütigungen anderer, Zweifel daran, daß gegenwärtige institutionelle Arrangements angemessen mit diesen Schmerzen und Demütigungen umgehen können.

Deswegen kommt RORTY zu einer überraschenden Schlußfolgerung: Wer denkt, die Selbsterschaffung im Bilde des Romane schreibenden Literaten sei die Alternative für menschliche Autonomie schlechthin, der sieht sich getäuscht. RORTY fordert dazu auf, das Verhindern von Grausamkeit und Schmerz noch über das Erhabene zu stellen. Er behauptet, daß dieses nicht begründbar sei, dieses aber ebensowenig, so sagt er, wie NIETZSCHES Auffassung, daß genau das Sklavenmoral sei. Und so kommt er zurück zu seiner Mahnung, öffentliche von privaten Fragen zu unterscheiden. Man müsse nämlich differenzieren zwischen der „Frage ‚Glaubst und wünschst Du, was ich glaube und wünsche?‘“, also zwischen einer gemeinsamen Metaphysik, und der „Frage ‚Leidest Du?‘“, einer ganz untheoretischen Konkretheit jenseits des Erhabenen (ebd., S. 320). – Für Solidarität gibt es eben keine Gründe, sondern sie entsteht allein dadurch, daß man sich für sie entscheidet.

Der Rückgriff auf RORTYs neopragmatistische Konzeption scheint für die notwendige Erweiterung des Selbstorganisationskonzepts nun folgende Erträge zu bringen:

Erstens eine Transgression von Wissenschaft in die Richtung der Kunst, welche zweitens durch das Bild des starken Dichters in die Vorstellung von Selbsterschaffung als eines poetischen Prozesses aufgenommen wird, welches drittens eine Differenzierung des poetischen Produkts nach sich zieht in Erhabenheit und im Vorrang zu ihr in die Erzählung der Grausamkeit. Wir lassen damit eine Rekursion hinter uns, auf die eine rein systemtheoretische Selbstorganisationstheorie verwiesen bleibt, die sich, die wenigen Einlassungen Luhmanns zur Kunst beweisen es, mit der Differenzierung von Kunst und Nicht-Kunst, von schön und nicht-schön und mit Fragen der Stildifferenzierung begnügen muß (vgl. LUHMANN 1984 und 1986), allesamt Fragen, die dem Kunstverständnis außen bleiben, welches ich unterlegen möchte, wenn ich mit RORTY über die Narration der Grausamkeit oder das Erhabene rede. Nirgendwo wird die Differenz zwischen LUHMANN und RORTY so deutlich wie in dem Diktum des ersteren: „Keine Wissenschaft kann menschliches Leid als dritten Wert neben Wahrheit und Unwahrheit einsetzen; aber man kann Forschungsprogramme entwerfen, die sich mit den Formen und Ursachen menschlichen Leidens befassen“ (LUHMANN 1987a, S. 200). – Das, so sieht es RORTY, führt zu nichts, und deshalb gerade ist menschliches Leid nicht der dritte Wert neben anderen, sondern der erste. Demokratie hat deshalb Vorrang vor Objektivität.

Wir möchten nun wissen, was das bedeuten könnte, Erhabenheit und Erzählung der Grausamkeit. Lesen wir zunächst ein Gedicht von SUGAWARA KATSUMI aus dem Jahre 1955:

Der Stuhl war umgefallen.
Als ich hineinging
wurde gerade jemand abgeführt.
Ein Mann mit aufgekrepelten Hemdsärmeln
lehnte sich an einen großen Tisch
und trank Tee.
Sobald der Stuhl wieder aufgestellt war
setzte ich mich darauf.

Jetzt war ich an der Reihe.

Dieses Gedicht des japanischen Kommunisten spielt auf eine Inhaftierung aus dem Jahre 1935 an, etwas das wir wissen. Aber auch ohne diese Information erkennen wir unmittelbar, daß es sich um ein Verhör handelt, dem der Träger des lyrischen Ich unterzogen wird. Das Gedicht ist lakonisch und deutet nur an. Aber in der extremen Zurückhaltung deutet es auf einen Gewaltakt, es erzählt eine Grausamkeit: In diesem Raum hat ein Verhör stattgefunden, bei welchem Gewalt ausgeübt wurde, ein Stuhl war umgefallen, ein Mann hat seine Ärmel aufgekrempt und trinkt im Angesicht des Delinquenten Tee, nur er. Eine kurze Pause zur Wiederherstellung der Arbeitskraft des Inquisitors. Der nächste ist gefesselt, er kann den Stuhl, auf den er sich setzen soll, nicht selbst aufstellen, dieses wird getan. Er ist ein Element einer Reihe, an der der Teetrinkende, Hemdsärmelige sein Amt ausübt.

Ein zweites Beispiel für die Darstellung der Grausamkeit: Die rechte Tafel des Triptychons „Kreuzigung 1965“ von FRANCIS BACON. Wir sehen eine irgendwie am Boden gekrümmte Figur, die vielleicht die Kreuzabnahme zitiert, vielleicht aber auch einen Mitgekreuzigten. Links davon im Hintergrund zwei männliche Gestalten vor einer Art Betgestühl oder Bar, Trinker, Agenten, Dunkelmänner? Und dann das Auffällige: Die geschundene Kreatur im Vordergrund trägt eine Hakenkreuzbinde und eine französische Kokarde. Diese Embleme sind Anlaß für vielerlei Spekulationen über die politische Botschaft des Bildes gewesen, die BACON selbst heftig dementiert hat. Worum es ihm gehe, so hat BACON gemeint, das sei einzig und allein die Entfernung von Schutzschirmen, die Entstellung der gewohnten Erscheinung, in der eine gewalttätige Wirklichkeit zum Ausdruck komme. – Darstellung der Grausamkeit.

Und dann das Erhabene: Es geht um das Bild „Who's afraid of red, yellow and blue III“ von BARNETT NEWMAN. Es gehört zu einer Serie von insgesamt vier Bildern gleichen Titels des amerikanischen Malers BARNETT NEWMAN, entstanden 1966/67. Es ist 2,45 m hoch und 5,44 m breit. Newman hat mit diesem Bild explizit die Absicht verfolgt, durch eine Unüberschaubarkeit des Bildes das Faktum des begrenzten Bildfeldes sowohl zu bestätigen (assert) als auch zu überwinden (overcome). Im Gegensatz zur europäischen Tafelmalerei, die sich durch eine begrenzte Zahl von Blickpunkten charakterisiert, ist die Zahl der Blickpunkte in diesem Bild unbegrenzt. Es soll desorientierend sein, das Kontinuum des Rot soll Fülle, Expansion, Energie und prinzipielle Indifferenz gegenüber aller Begrenztheit, Form und Bestimmtheit zum Ausdruck bringen. Die Farbkomposition ist gezielt als eine Kritik an Mondrian gedacht, der nach NEWMANs Meinung in europäischer Manier versucht habe, die polaren Buntfarben Rot, Gelb und Blau zu domestizieren und zu beschlagnahmen, indem er eine in sich ausbalancierte Komposition anstrebte. MONDRIAN habe als Europäer mathematische Äquivalente der Natur gesucht, wohingegen der Amerikaner NEWMAN für sich beansprucht, mit seinen Bildern eine völlig andersartige Wirklichkeit zu schaffen. „Sie beginnen“, so schreibt MAX IMDAHL (1989, S. 250), „mit dem Chaos der reinen Phantasie und des reinen Gefühls, das heißt, sie beginnen mit nichts, was auf physikalische, visuelle oder mathematische Gewißheiten zurückverweist, und sie bringen aus dem Chaos der Emotion Bilder hervor, welche diese intangiblen Emotionen realisieren.“

Für BARNETT NEWMAN ist das Bild „Who's afraid of red, yellow and blue III“ Ausdruck des Erhabenen, insofern es „reduced to the primaries“ ist (NEWMAN 1990, S. 192). Es folgt dem Impuls der modernen (!) Kunst, das Schöne zu zerstören (ebd., S. 172).

Mit diesen beiden Hinweisen spiele ich auf zwei gewichtige Motive für JEAN-FRANÇOIS LYOTARD an, dieses Bild als Ausdruck oder besser Inbegriff dessen zu werten, was

ihm für eine postmoderne Ästhetik vorschwebt. „Mit dem Namen Postmoderne belege ich (...) einen sehr wichtigen Gedanken, nämlich, daß der Modernismus, nicht die Moderne, nicht mehr möglich ist, nämlich eine Kunst, die ein allgemeines Emanzipationsprojekt begleitet, unterstützt und illustriert“ (LYOTARD 1989, S. 326). Das bedeutet, daß eine Indienstnahme der Kunst nicht in Betracht kommt, die zu fatalen Folgen für das ursprünglich KANTISCHE Projekt des Erhabenen geführt hatte. Es war mit einem „bombastischen Geistbegriff“ (WELSCH 1989, S. 187) verbunden und gefolgt entweder von unfreiwilliger Komik, oder, was schlimmer war, von einer Überlagerung oder Gleichsetzung mit dem Schönen, welches seine Instrumentalisierung im Faschismus erlaubte.

Heute ist die Vorstellung von Erhabenheit davon abzulösen. – „Das Ästhetische will nicht zur Macht kommen, sondern das Prinzip der Macht demaskieren“ (LENK 1991, S. 21). Schon bei ADORNO ist das Erhabene zur Matrix des Schönen geworden, weil er gesehen hat, daß das Kunstwerk die Versöhnung nicht mehr leisten kann (vgl. WELSCH ebd., S. 190f.). Auf „Harmonie und Ganzheit des Differenten“ (WELSCH 1990, S. 164) zielte das Schöne, das Erhabene im postmodernistischen (nicht-modernen) Sinne will „Anerkennung des Differenten, Verbot von Übergriffen, Aufdeckung impliziter Überherrschung, Widerstand gegen strukturelle Vereinheitlichung, Befähigung zu Übergängen ohne Gleichmacherei“ (ebd., S. 165). Insofern ist eine Ästhetik des Erhabenen ein Pendant zu einer Kultur, die durch Pluralität gekennzeichnet ist und durch den Verlust der Möglichkeit und der Bereitschaft, die eine Form oder den einen Inhalt gegenüber allen anderen durchzusetzen. Die Wirklichkeitsformen sind plural. Sie können es gar nicht anders sein, wenn wir die Idee der Selbstorganisation ernstnehmen. Denn: Jedes Individuum bringt seine Wirklichkeit hervor, und es gibt keine Theorie, deren Rechtfertigungskapazität ausreichen würde, um die Wirklichkeit des oder der einen gegenüber derjenigen des oder der anderen vorzuziehen.

Das ist indessen keine Option für Beliebigkeit. Den überraschten Kritikern der Postmoderne, die postmodernes Philosophieren mit „anything goes“ gleichsetzen und in jeder Zeile das Aufkeimen des Faschismus wittern, zeigt LYOTARD, daß das Erhabene immer beides ist, Abrücken vom Modernismus und Einstellen in die Kontinuität der Moderne.

„Die moderne Ästhetik ist eine Ästhetik des Erhabenen, bleibt aber als solche nostalgisch. Sie vermag das Nicht-Darstellbare nur als abwesenden Inhalt anzuführen, während die Form dank ihrer Erkennbarkeit dem Leser oder Betrachter weiterhin Trost gewährt und Anlaß von Lust ist. Diese Gefühle aber bilden nicht das wirkliche Gefühl des Erhabenen, in dem Lust und Unlust aufs innerste miteinander verschränkt sind (...). Das Postmoderne wäre dasjenige, das im Modernen in der Darstellung selbst auf ein Nicht-Darstellbares anspielt; das sich dem Trost der guten Formen verweigert, dem Konsens eines Geschmacks, der ermöglicht, die Sehnsucht nach dem Unmöglichen zu teilen; das sich auf die Suche nach neuen Darstellungen begibt, jedoch nicht, um sich an deren Genuß zu verzehren, sondern um das Gefühl dafür zu schärfen, daß es ein Undarstellbares gibt“ (LYOTARD 1982, S. 140).

Das Erhabene, das Undarstellbare läßt sich nur umschreiben. In seinem Interview mit CHRISTINE PRIES spricht LYOTARD von dem von der Einbildungskraft empfundenen Schmerz und er meint, es sei „absolut nicht vorschreibbar, welcher Zusammenhang (...) zwischen dieser Schuld und der Gerechtigkeit, kurz: zwischen der Ethik und der Ästhetik besteht. Ich sehe sehr wohl den gemeinsamen Punkt, aber nicht genug den Unterschied. Der gemeinsame Punkt ist das ‚Nicht-Vergessen‘, der Kampf gegen die Amnesie, die wahrscheinlich immer das Verbrechen ist.“

Mit dieser Auskunft können wir zu RORTY zurückkehren und zu seinem Primat der Darstellung von Grausamkeit vor dem Erhabenen. Ich denke, es ließ sich sowohl anschaulich, an den Bildern von BACON oder an dem Gedicht von KATSUMI wie auch in den theoretischen Passagen LYOTARDS zeigen, daß die Differenzierung des Erhabenen und der Darstellung der Grausamkeit nicht zwingend ist. Es ist möglich, ja es kommt vielmehr darauf an, das Erhabene so zu konstituieren, daß die Darstellung der Grausamkeit gegen das Vergessen in ihm ist. Die Notwendigkeit einer Hierarchisierung ergibt sich dann nicht, und es läge uns mit dem Erhabenen ein bestimmtes Unbestimmtes vor, welches eine Antwort wäre, wenn wir gefragt werden: Sind Selbstorganisationsprozesse beliebig? Wir könnten dann sagen: sie sind plural, aber nicht beliebig. Die Gestalt des starken Dichters, der im Erhabenen den undarstellbaren Schmerz, die Grausamkeit wider das Vergessen zur Darstellung bringt, ist das Bild von Selbsterschaffung, von dem wir glauben, daß es diesem historischen Zeitpunkt angemessen scheint, daß es aus pragmatischen, nicht letztbegründbaren Erwägungen das Bild vor unseren Augen sein könnte, wenn wir erzieherische Methexis anstreben. Unsere Aufgabe ist es dann nämlich, die Hindernisse dafür wegzuschaffen, die Teilhabe in einer Freiheit in Frage stellen, welche es den jungen Menschen allererst erlaubt, ihre Selbstorganisation nach dem Bild des Erhabenen zu vollziehen, jenes Bild, das wir nicht ausfüllen können, das jeder für sich zu gestalten versuchen wird. Hier ist ein Mißverständnis denkbar, welches in eine Richtung ginge, die im 18. Jahrhundert bereits falsch angelegt war. So können wir bei CARL GROSSE in seinen Ausführungen über das Erhabene aus dem Jahre 1788 lesen:

„Und daher ist es Pflicht der Erziehung, bey jeder jugendlichen Seele, die der Wärme noch empfänglich ist, das Gefühl des Schönen und Erhabenen zu einer thätigen Empfindung zu bilden, sie nach diesem Gefühle zu leiten, und ihr die Bahn zu eröffnen, auf der sie sich immer zu hohen Thaten erwärmt, zu Thaten, die ein Abguß schätzbarer Tugenden sind (...)“ (GROSSE 1990, S. 73).

Nein, das gerade nicht: nicht bilden, nicht leiten, keine hohen Taten und kein Abguß von Tugenden. Das ist bei aller Beteuerung des Gegenteils Bevormundung, Richtungsweisung und Mimesis. Was soll man dann tun, damit Erhabenheit auch gewährleistet sei als Widerstand gegen das Vergessen, als darstellende Erinnerung der Grausamkeit? Es gibt keine Gewährleistung und nichts ist zu machen, sondern viel zu unterlassen. Zulassen. Und vielleicht dieses: Geben wir denen etwas, die sich selbst erschaffen: geben wir ihnen Rot, Gelb und Blau und seien wir – mit NEWMAN – ohne Sorge: „Why should anybody be afraid of red, yellow and blue“ (NEWMAN 1990, S. 192)?

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
 BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum, 1979, S. 28–45.
 CRAMER, F.: Chaos und Ordnung. Die komplexe Struktur des Lebendigen. Stuttgart 1989.
 GRIPP-HAGELSTANGE, H.: Vom Sein zur Selbstreferentialität. Überlegungen zur Theorie autopoietischer Systeme NIKLAS LUHMANNs. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 39 (1991), 4.1, S. 80–94.
 GROSSE, C.: Über das Erhabene. St. Ingbert 1990. (Erstdruck 1788)
 HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968.
 IMDAHL, M.: BARNETT NEWMAN. Who's afraid of red, yellow and blue III. In: PRIES, CHR. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 233–252.
 KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Berlin 1790.

- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KNORR-CETINA, K.: Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 40 (1989), 1/2, S. 86–96.
- LAERMANN, K.: Das rasende Gefasel der Gegenauflklärung. DIETMAR KAMPER als Symptom. In: Merkur 34 (1985), 3, S. 211–220.
- LENK, E.: Ethik des Ästhetischen. Bern 1991.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: 27. Beih. ZfPäd. Weinheim/Basel 1991, S. 109ff.
- LUHMANN, N.: Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Delfin 3 (1984), S. 51–69.
- LUHMANN, N.: Das Medium der Kunst. In: Delfin 7 (1986), S. 6–15.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987a.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987b, S. 57–75.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1990.
- LYOTARD, J.-F.: „Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“ In: Tumult 4 (1982), S. 131–142.
- LYOTARD, J.-F.: Das Undarstellbare – wider das Vergessen. Ein Gespräch zwischen JEAN-FRANÇOIS LYOTARD und CHRISTINE PRIES. In: PRIES, Chr. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 319–348.
- MARQUARDT, O.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1981.
- MATURANA, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden 1985 (2. durchges. Auflage).
- MATURANA, H.R./VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die Biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München 1987.
- MOCEK, R.: Einsicht statt Voraussicht – Aspekte einer Ethik der Selbstorganisation. In: Selbstorganisation. Jahrbuch für Komplexität in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, hrsg. v. U. NIEDERSEN, Bd. 1. Berlin 1990, S. 163–177.
- NEWMAN, B.: Selected Writings and Interviews. New York 1990.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: Ders./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 175–201.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1989.
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption. In: Stein, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Hamburg 1979, S. 181–194.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155–181.
- WEIZSÄCKER, CHR. V.: Ordnung und Chaos in der Wirtschaft. In: Ordnung und Chaos in der unbelebten und belebten Natur. Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Stuttgart 1989, S. 43–58.
- WELSCH, W.: Adomos Ästhetik: eine implizite Ästhetik des Erhabenen. In: PRIES, CHR. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 185–216.
- WELSCH, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Mozartstr. 9, W – 1000 Berlin 49

„Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus

Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative

„Unmenschlichkeit ist an keine Epoche gebunden und an keine geschichtliche Größe, sondern eine mit dem Menschen gegebene Möglichkeit, sich und seinesgleichen zu negieren.“ (PLESSNER)

„Wenn ich mir einen Rest Utopie bewahrt habe, dann ist es allein die Vorstellung, daß Demokratie – und der offene Streit um ihre besten Formen – den Gordischen Knoten der schier unlösbaren Probleme zerhauen kann.“ (HABERMAS)

I.

Das Thema „Projekt der Moderne‘ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative“ versteht sich nicht von selbst¹. Mit dem Stichwort „Projekt der Moderne“ soll in durchaus absichtsvoller Anspielung auf HABERMAS eine Position markiert werden, die die Hoffnung nicht aufgibt, verständigungsorientierte Vernunftpotentiale in unseren geschichtlichen und alltäglichen Praktiken anzutreffen, an die die Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse anknüpfen kann. Mit dem Schlagwort „Antihumanismus“ fasse ich solche Zweifel zusammen, die wie viele zeitgenössische französische Philosophen davon ausgehen, daß diese Hoffnungen bodenlos sind, und zwar deshalb, weil aus einer wie auch immer gewonnenen Bestimmung des Menschen keine normativ gehaltvolle Aussage im Hinblick auf eine menschenwürdige Existenz zu gewinnen sei.

Im folgenden wird es nicht darum gehen, zunächst Anliegen des „Projekts der Moderne“ und dann Traditionen des Antihumanismus zu rekonstruieren und schließlich aufzuweisen, daß sie sich nicht als Alternativen im Hinblick auf ein und dasselbe Problem arrangieren lassen. Vielmehr richtet sich die Aufmerksamkeit auf ein Problem, das sich hinter dieser polemisch verzerrenden Alternative verbirgt und das sich grundsätzlich als Konflikt zwischen einer an Handlungsorientierungen interessierten Gesellschaftstheorie und einer philosophischen Kritik leitender Selbstbeschreibungen des Menschen charakterisieren läßt. Dieses Vorhaben erfordert eine weite Perspektive mit all den ihr eigentümlichen Schwierigkeiten, die nicht zuletzt darin gründen, daß Differenzierungen reflektiert, aber auch aus Unwissenheit vernachlässigt werden. Der Gewinn ist vielleicht darin zu suchen, daß ein komplexer Streit um die Ambivalenzen der Moderne Konturen gewinnt, die grundsätzliche Unterschiede markieren, die in keiner Synthese zu versöhnen und die gerade deshalb fruchtbar aufeinander zu beziehen sind.

Das in dieser Hinsicht zentrale Problem könnte in einer ersten Annäherung folgendermaßen formuliert werden: Entgegen der ethischen Aura, die ein humanistisches Bekenntnis stets umgeben hat und die jedem, der Zweifel an humanistischen Auffassungen hatte, ein schlechtes Gewissen vermittelte, führt eine nähere Befassung mit dem jeweils zugrundeliegenden Menschenbild zu der Einschätzung, daß es sich hier um eine Normsuggestion handelt, weil aus der *conditio humana* kein Weg zu einer menschengerechten Orientierung mitmenschlicher Praxis führt. Wenn die folgenden Überlegungen diese Richtung einschla-

gen, müssen sie damit rechnen, von vornherein mit einem bestimmten Verdacht konfrontiert zu werden, den LYOTARD einmal so formuliert hat: „Man hält die Fragen, was ein Wert ist, was *sicher* ist, was ein *Mensch* ist, für gefährlich und erledigt sie ganz schnell. Sie bahnen, so sagt man, dem ‚alles ist erlaubt‘, ‚alles ist möglich‘, ‚nichts hat Wert‘ den Weg. Seht doch, so wird hinzugefügt, was denen geschieht, die diese Grenze überschreiten. Nietzsche als Gewährsmann der faschistischen Mythologie, Heidegger als Nazi, ich schenke mir den Rest ...“ (LYOTARD 1989, S. 11). Auch HEIDEGGER ahnte den Protest gegen seine Kritik des Humanismus. Er stellte fest: „Weil gegen den ‚Humanismus‘ gesprochen wird, befürchtet man eine Verteidigung des In-humanen und eine Verherrlichung der barbarischen Brutalität. Denn was ist ‚logischer‘ als dies, daß dem, der den Humanismus verneint, nur die Bejahung der Unmenschlichkeit bleibt?“ (HEIDEGGER 1954, S. 95).

Mit dieser moralischen Sorge muß gerade auf dem Feld des Pädagogischen in potenziert Gestalt gerechnet werden. Hier könnte die Brisanz des folgenden Versuchs liegen. Es wird zu zeigen sein, daß sich die Frage nach den wesentlichen Bestimmungen des Menschen gegen eine Bodenlosigkeit öffnet, die nur um den Preis einer fragwürdigen Verkenning allzu leicht überspielt werden kann. Eine vorbildlose Moderne bleibt im Hinblick auf ihre normativen Begründungen in dieser Perspektive haltlos. Diese Vermutung muß noch präzisiert werden.

In der humanistischen Tradition wurde ab einem bestimmten Zeitpunkt, zu dem sich auch der pädagogische Diskurs der Moderne formierte, ein ganzheitliches Menschenbild vertreten, das widerspruchsfrei die Sinnhaftigkeit des Menschen mit einer Vernünftigkeit verband. Verlockend, aber aussichtslos wäre der Versuch, in der Tradition des Humanismus ein reduziertes Menschenbild dingfest zu machen und daraus abzuleiten, daß einen – wie ANDERSCH das einmal formuliert hat (ANDERSCH 1982, S. 136) – die Frage, ob der Humanismus denn vor gar nichts schütze, in Verzweiflung stürzen kann. Vielmehr kann sich der Verdacht richten gegen eine humanistische Halbherzigkeit, die zwar die dialektische Vermittlung von Naturhaftigkeit und Vernünftigkeit des Menschen behauptet, die aber dann doch die exklusiven Ansprüche des Menschen als Vernunftwesen vertritt. Seine Animalität, die in der pädagogischen Theorie mitunter verächtlich Bestialität, zuweilen anerkennend Sinnlichkeit genannt wurde, wird dabei in Kauf genommen, ohne ihr eine relevante Rolle in bezug auf unsere Existenz zuzubilligen, die darin besteht, daß sie eine ständige interne Bedrohung jeder Versöhnung bleibt. Die widerspruchsfreie Versöhnung einer konflikthaften Struktur menschlicher Existenz ist inhuman in dem Sinne, daß sie den Menschen so auffaßt, wie er sich sehnsüchtig imaginiert – wie HERDER offen bekundet: „ein humanistischer Gott der Erde“ (vgl. HERDER 1775/1967, S. 295 und HERDER 1769/1967, S. 64) –, und nicht so, wie er sich angesichts seiner beschränkten Existenz versteht, als eine – um mit PLESSNER zu sprechen – „permanent verratene Eigentlichkeit“ (PLESSNER 1967/1983, S. 321).

In den folgenden Ausführungen wird dieser Konflikt zwischen dem absoluten Selbstbegründungsanspruch modernen Denkens und der Bodenlosigkeit jeder uneingeschränkten Selbstbegründung den roten Faden bilden. Die damit einhergehende Verabschiedung von der Unantastbarkeit leitender Menschenbilder wirkt dabei im Verteidigungsraum der Intellektuellen besonders beunruhigend (vgl. ESSBACH 1991, S. 76). Das philosophische Denken hat kaum die Ruhe auszusprechen und wird rasch mit der Nötigung zu einer moralisch vertretbaren Politik konfrontiert. Von dieser Nötigung werde ich absehen, aber auf die ihr zugrundeliegende Not zum Schluß zu sprechen kommen. Vielleicht kommen wir mit Hilfe der folgenden Überlegungen an den Kern der Beunruhigung, der die Moderne in

Bewegung hält, der pädagogische Theorien in unvermeidlicher Unbestimmtheit beläßt und der uns mit einer gefährlichen Unfähigkeit konfrontiert, von der uns auch noch so überzeugende Versöhnungsformeln nicht entlasten. Dabei gehe ich davon aus, daß diese Einsicht in vielen Erfahrungen ihre Bestätigung findet, nicht zuletzt in der Sorge, daß wir uns zwar nahezu perfekt als Manipulator und manipulandum verwirklicht haben, als die wir uns in der wissenschaftlichen Tradition der Neuzeit schon immer dachten (vgl. MERLEAU-PONTY 1984, S. 13f.), daß wir aber kaum äquivalente Möglichkeiten haben, die Frage zu beantworten, ob wir das, was wir tun können, auch tun sollen. Es reicht nicht aus, unsere instrumentelle Vernunft zu verdächtigen und in einer höheren Vernunft, welcher Art auch immer, aufzuheben. Wir sind konfrontiert mit unserer mehrdeutigen Existenz, zu der auch unsere Instrumentalität gehört, ohne allein ausschlaggebend zu sein.

Eine stark zugespitzte Rückblende in bezug auf eine bestimmte Entwicklung des vieldeutigen und traditionsreichen humanistischen Denkens, wie sie vor allem für die pädagogische Reflexion maßgeblich wurde, soll im nächsten Schritt behilflich sein, die Entstehung des Konflikts zwischen der Kritik des Humanismus und den Optionen der Moderne verständlich zu machen. Im letzten Abschnitt wird dann der Versuch unternommen, mit Blick auf Grundlinien des „Projekts der Moderne“ diesen Konflikt als solchen zu verteidigen, um ihn nicht in zugestandenermaßen attraktiven Versöhnungsverfahren untergehen zu lassen.

II.

Der Begriff Humanismus suggeriert zumindest zweierlei: Zum einen vermittelt er ein Gefühl der Vertrautheit, die darin besteht, daß man meint, die Frage nach dem Menschen sei so alt wie sein eigenes Vorkommen. Zum anderen überträgt sich der Eindruck, daß mit diesem Begriff etwas Positives, Menschendienliches gemeint ist, so daß der Gegenbegriff Antihumanismus, ehe noch die mit ihm gemeinte Sache in den Blick rückt, als Stigma fungiert, die den Kritiker aus dem Gespräch um eine menschenwürdige Moderne ausschließt. Beide Suggestionen haben ihr Richtiges und Falsches. In gewisser Weise ging es dem Menschen wohl in jeder Zeit um sich selbst. Allerdings ist dieses Selbst ihm nicht in jeder Epoche in gleicher Weise zum Problem geworden. Das Stichwort „Humanismus“ taucht spät auf, und zwar in einer Zeit, als sich der Mensch, nachdem die Selbstgenügsamkeit der Vernunft philosophisch ausgewiesen war, in einer neuen Weise problematisiert, die unter anderem dadurch zu kennzeichnen ist, daß er sich in einer neuen Konfliktsituation mit seiner Sinnlichkeit vorfand. Die Entwicklung der Anthropologie ist hierfür nur ein Indiz. Diese Zäsur mache ich mir zunutze, um mit dem Reichtum humanistischer Traditionen umgehen zu können.

FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER prägte den Neologismus „Humanismus“ 1808 traditionsbildend für den pädagogischen Diskurs (NIETHAMMER 1808). Er war mit der Reform des bayerischen Schulwesens betraut und suchte nach Möglichkeiten, seine Kritik am nach ihm so bezeichneten Philanthropinismus prägnant zu formulieren. Allerdings spiegelt seine Streitschrift, über deren Bedeutsamkeit man uneinig sein kann (vgl. EULER 1989), nicht nur konkrete reformpolitische Anliegen wider, sondern auch und vor allem den Streit um die theoretischen Grundlagen pädagogischen Denkens, das mit dem Konflikt zwischen dem Selbstverständnis des Menschen als Menschen und als Bürger angesichts der sich industriell formierenden bürgerlichen Gesellschaft zu kämpfen hatte.

Der Ausdruck Philanthropinismus verweist auf die Dessauer Musteranstalt, in der nach den aufklärerischen Vorstellungen BASEDOWS erzogen wurde. Mit den Begriffen Philanthropinismus und Humanismus schematisiert NIETHAMMER zwei Auffassungsweisen zeitgenössischer Pädagogik (vgl. LUHMANN 1981, S. 127ff.), die schon sehr differenziert und kontrovers diskutiert wurden, wie die vielfach verschmähte Schrift von ERNST AUGUST EVERS „Über die Schulbildung zur Bestialität“ (1807) zeigt, in der dieser gegen die Erziehung zur bloßen „Geschäftsbrauchbarkeit“ polemisiert, die lediglich als Vorbereitung auf die zukünftigen Berufsangelegenheiten diene, so daß der „Funke der Wissenschaft“ „unter der Asche gemeiner Nützlichkeit erstickt werde“. NIETHAMMER bezieht sich auf diese Polemik, der er viele Anregungen verdankt. Nicht zuletzt diese Bezugnahme trägt ihm den späteren Tadel durch PAULSEN, dem Erfinder des Ausdruck „Neuhumanismus“, ein, sich mit der „erstaunlichen Unbefangenheit, wie sie Parteigängern eigen zu sein pflegt“, einer Simplifizierung schuldig gemacht zu haben, nämlich den Gegensatz zwischen unterschiedlichen Bildungsauffassungen als einen zwischen einem guten und einem bösen Prinzip zu stilisiert zu haben (vgl. PAULSEN 1921, S. 232). Dabei hebt das erste die Vernünftigkeit des Menschen und das zweite seine Animalität hervor. Beeinflußt durch die Position SCHILLERS, anerkannt durch den etwas jüngeren HEGEL, vermeidet NIETHAMMER den Fehler, eine der beiden Richtungen allzu rasch einseitig zu bevorzugen. Vielmehr denkt er insofern dialektisch, als er den Philanthropinismus als notwendige Vorstufe eines reifen Humanismus betrachtet. Schon die zeitgenössische Rezension SCHELLINGS (1808) würdigte die „dialektische Natur der Untersuchung“ (SCHELLING 1808/1959, S. 457), kritisierte aber gleichzeitig die Halbherzigkeit dieser Dialektik, die schließlich doch die animalische und die geistige Seite der menschlichen Existenz als Gegensatz beibehalte, anstatt ihre vorgängige Vermitteltheit zu bedenken.

„Der *Philanthropinismus* nimmt gegen den *Humanismus* die Nothwendigkeit in Schutz, in der Bildung des Lehrlings seine Beziehung zur objectiven Welt zu berücksichtigen; und hat darinn – von dem wissenschaftlichen Gesichtspunkt aus beurtheilt, vollkommen recht. (...) Ist der Mensch nicht bloß Geist, und kann er als bloßer Geist nicht handeln, sondern muß sogar seine Aufgabe sich nach seiner Beziehung auf die objective Welt erst bestimmen, so muß er auch, wenn er nicht für diese Welt verbildet und in der Erfüllung seiner Bestimmung in derselben behindert werden soll, für diese Welt geübt werden. (...) Der *Humanismus* dagegen nimmt gegen den *Philanthropinismus* die Selbständigkeit von der geistigen Natur des Menschen und ihre Unabhängigkeit von der materiellen Welt in Schutz, und behauptet damit etwas ganz Wahres. Ist der Geist des Menschen nicht bloß sinnliches Bewußtseyn, nicht bloß das Räderwerk, das die thierische Maschine in Bewegung und Leben erhält, sondern vielmehr geistiges Bewußtseyn, Kraft und Bewußtseyn eines rein geistigen Lebens, so muß auch dieses höhere Daseyn und Bewußtseyn im Menschen zur lebendigen Erkenntniß gebracht und in dem Lehrling ausgebildet werden.“ (NIETHAMMER 1808/1968, S. 71f.)

Mit diesen Differenzierungen markiert NIETHAMMER eine Spaltung im Bildungsbegriff, mit der wir bis heute zu kämpfen haben: Allgemeinbildung wird geknüpft an den Verdacht gegen das Nützliche. Berufsbildung hat sich diesem Argwohn gegenüber zu verteidigen. Diese Gewichtung übernimmt, ohne sich dessen explizit zu vergewissern, eine Nobilitätsattitüde, die der Tradition entstammt und die dem Bildungsbegriff einen internen Konflikt von aristokratischem Habitus und emanzipatorischem Programm vererbt. Dieser Konflikt zeigt sich nicht zuletzt in der Spannung von universaler Menschlichkeit und elitärer Besonderheit. Ganz bestimmte Entwicklungen mußten vorausgehen, damit unter dem

Stichwort Humanismus der Mensch eine anthropozentrische Wendung vollziehen konnte, die den Streit um die Gewichtung seiner sinnlichen und geistigen Existenz mit hervortrieb. Auf dem theologischen Feld dominierte bis ins 18. Jahrhundert hinein die Auffassung, daß der Mensch ein unvollkommenes Gottesgeschöpf sei. Erst im 18. Jahrhundert tritt ein Diskurs in den Vordergrund, der das spezifisch Menschliche in seiner autonomen Subjektivität erblickt, was eine Verknüpfung von einer bestimmten humanistischen Tradition mit den Selbstausslegungen der Moderne ermöglichte. Bis dahin bleibt der Dualismus von Divinitas und Humanitas maßgeblich, selbst wenn die Justierung auf den Menschen ihre ersten deutlichen Ausprägungen in der Renaissance erhält. In dieser Entgegensetzung wird die Hinfälligkeit des Menschen gegenüber der göttlichen Vollkommenheit fixiert. Das führt dazu, daß Humanitas mit einer in bestimmtem Sinne verachteten Leiblichkeit und Fleischlichkeit des Menschen gleichgesetzt wird. „Als ein christlicher Begriff beschreibt ‚Humanitas‘ stilisierend das ganze sündenverfallende Menschengeschlecht“ (BÖDEKER 1982, S. 1067). In der Renaissance verliert der schroffe Gegensatz von Divinitas und Humanitas zwar seine Maßgeblichkeit zugunsten einer „polyphone(n) Welt- und Menschlichkeitsinterpretation“ (RUHLOFF 1989, S. 12), der aber trotz des sich ausbildenden anthropozentrischen Tenors eine hierarchische Seinsordnung eingeschrieben bleibt, die von der Gottebenbildlichkeit des Menschen bis hinunter zu seiner Wildheit als Natur reicht. PICO DELLA MIRANDOLA charakterisiert dieses Seinsschema durch die Dreiheit von Feritas, Humanitas, Divinitas. Die Zentrierung auf den Menschen führt dabei dazu, daß innerhalb dieser hierarchischen Spannung von der Wildheit hin zur Gottebenbildlichkeit die Kultivierung, die Bildung des Menschen eine besondere Bedeutung gewinnt. Nicht länger versteht sich der Mensch lediglich von seiner im Hinblick auf göttliche Vollkommenheit mangelhaften Existenz her, sondern er sieht Möglichkeiten, sich durch seine eigene Einflußnahme der Gottebenbildlichkeit immer mehr anzunähern. Langsam entsteht eine Bürgerkultur, die sich durch den altsprachlich orientierten Intellektualismus von den sogenannten Ungebildeten distanziert und das ehemals dem Adel vorbehaltene Selbstbewußtsein übernimmt, an der Spitze der Gesellschaft zu stehen. Kultivierte Geselligkeit und ästhetische Bildung kennzeichnen humanitas als Tugendideal mit der Gefahr einer Bedeutungsverengung des traditionellen Humanismus im Hinblick auf bloß standesgemäßes, gesellschaftlich untadeliges Verhalten, die auch heute noch als Signatur von Bildung wirksam ist.

Die in der Aufklärung sich durchsetzende Distanzierung von traditionellen religiösen Orientierungssystemen, die zunehmende Befassung mit fremden Völkern, die nicht mehr nur als Barbaren und Heiden im Hinblick auf potentielle Zivilisierung oder Bekehrung begutachtet wurden, ermöglichte die Veränderung des Begriffs *humanitas* im Hinblick auf eine naturrechtlich dimensionierte allgemeine Beziehung des Wesenhaften des Menschen. Maßgeblich wurde die aufklärerisch emanzipatorische Selbstauffassung des Bürgers, vor allem im Hinblick auf Fleiß, Wissen und Menschlichkeit.

Die Humanitätsauffassung löst sich in der Frühaufklärung immer weiter vom Schema: Bestialität – Menschheit – Gottheit, und orientiert sich hin zu einer allgemeinen menschlichen Disposition im Hinblick auf vernünftige Selbstbestimmung und -verwirklichung, die allerdings immer noch als gottgegeben fundiert betrachtet wurde. „Im Wirkungszusammenhang der Bedingungen und Kräfte, die im 17./18. Jahrhundert in Europa die ‚Moderne‘ heraufführen, wird ‚Menschheit‘ im christlichen Traditionsverständnis von Grund auf erschüttert, mochte die Begriffsüberlieferung noch lange nachwirken oder dem modernen Denken angepaßt bzw. entgegengesetzt werden.“ (BÖDEKER 1982, S. 1079) Damit ver-

schiebt sich der Menschheitsbegriff in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hin zur Auffassung des Menschen, der sich selbst als solcher konstituiert. Selbständigkeit, Besitzautonomie, Selbstbestimmung als bürgerliche Ideale verkörpern die nunmehr emanzipatorische Funktion des Menschheitsbegriffs und verdichten sich zu einer neuen Linie des Humanismus, die in engem Zusammenhang steht mit der Problematik autonomer Subjektivität. Autonomie als Selbstbestimmung wird gegen jede Art von Fremdbestimmung abgegrenzt – sei diese naturgesetzlich-wissenschaftlicher, utilitaristischer oder theologischer Art.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung gewinnt die Mangelhaftigkeit des Menschen eine neue positive Bedeutung im Sinne einer konstitutionellen Offenheit und damit Geschichtlichkeit. Die beunruhigende Dimension dieser Kontingenzerfahrung entfaltet aber gleichzeitig ihre Kraft, und zwar als Orientierungseinbuße und Anspruch an die Moderne, ohne externe Vorbilder auszukommen. Die Vollendung der Menschennatur ist nun als Ziel möglich und nicht mehr im Vergleich zur göttlichen Vollkommenheit bloß aussichtslos. Die Abkehr von der religiösen Fremdbestimmung führt dazu, daß Menschlichkeit und Bildung von nun an in engem Zusammenhang gedacht werden können. Bürgerliche Subjektivität emanzipiert sich nicht nur von der Fixierung durch die Geburt, sondern auch von der Determinierung durch eine theologische Ordnung. Herrschaft in jedem Sinn wird zumindest dem Programm nach kontrolliert durch das rationale Reflexionspotential des Menschen. Hier gründet die spezifische Verflechtung von Moderne und Humanismus. Jede Ordnung, die sich der freiheitlichen Mitbestimmung des Menschen entzieht, sei dies die bloß kausal gesetzliche Naturwissenschaft oder die ständische oder schließlich die maschinelle Ordnung, verfällt der Kritik.

Die Bedenken gegenüber dem aufgeklärten Absolutismus und dem obrigkeitlichen Staatsdenken nehmen zu. Gleichzeitig werden die mit der Französischen Revolution verbundenen Hoffnungen aufgrund der sich anschließenden Schreckensherrschaft enttäuscht. Dies ist der Hintergrund, der die Grenzen utilitaristischer Staatspädagogik hervortreten läßt und die Stärken des klassisch-idealistischen Bildungskonzepts unterstreicht. Die Enge eines durch Wissen belehrten Fleißes, der sich auf bloße Nützlichkeit richtet, wird spürbar, und der politisch motivierte Rückgriff auf ältere Traditionen, insbesondere auf die griechische Antike, legt sich nahe. Im pädagogischen Diskurs führte das dazu, daß man die aufklärerischen Konzeptionen kritisierte als auf die Bestialität des Menschen eingeschworen und die freie Bildung dagegen hielt, die sich keinem Zweck unterwerfe und funktionslos der reinen Menschenbildung mit universalem Anspruch dienen könne. In diesen Zusammenhang gehören EVERS' Polemik und NIETHAMMERS Streitschrift.

Als Religionskritik trägt eine bestimmte Tradition des Humanismus atheistische Spuren. Allerdings fungiert der Begriff des Humanismus dennoch häufig als Theologumenon, weil er eine säkularisierte Gestalt der Gottesebenbildlichkeit des Menschen nahelegt, wie sie in HERDERS Emphase, daß der Mensch als humanisierter Gott der Erde zu betrachten sei, deutlich wird.

Die Säkularisierungsbewegungen, auf die NIETHAMMERS Streitschrift zum Humanismus bereits bauen konnte, hatten eine deutliche Befreiung von religiöser Orthodoxie erbracht. Der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft entsprach ein ständekritisches Selbstbewußtsein, an dem die neuhumanistische Bildung maßgeblich mitarbeitete. Erst in der schrittweisen Distanzierung von einem gottgewollten Schicksal kann sich die Möglichkeit der vernunftgemäßen Selbstbestimmung des Menschen zeigen. Aber noch in der spezifischen Bevorzugung einer *autonomen* Subjektivität und einer *reinen* Vernunft wie-

derholt sich auf gewisse Weise ein religiöses Vorbild. Menschenmögliche Vernunft ist nicht rein von Sinnlichkeit. Die emphatische Überhöhung verurteilt zur Verfehlung, weil im „abhanden gekommenen Menschen“ (HEYDORN) immer noch die *imago dei* erblickt wird. Wenn NIETHAMMER in seiner erwähnten Streitschrift zwar die Berechtigung der zwei Naturen des Menschen, seine Animalität und Geistigkeit anerkennt, dann aber doch rasch eine hierarchische Spannung von niederer und höherer Natur etabliert, die dazu berechtigt, die niedere im Bildungskonzept alsbald zu vergessen, dann manifestiert sich ein nicht humanes Menschenbild. Das Subjekt bleibt den Herausforderungen seiner „animalen Existenz“ ausgeliefert, denen es sich aber nicht stellen kann, wenn es zur bloß geistigen Existenz sublimiert wird. Gerade der versöhnliche, menschenfreundliche Charakter des Bildungsbegriffs kann sich in dieser Sicht als zynische Einstellung entpuppen, weil er sich der grundsätzlichen Bodenlosigkeit der menschlichen Existenz nicht stellt.

„An sich von Recht und Unrecht reden“ – so NIETZSCHE – „entbehrt allen Sinns, *an sich* kann natürlich ein Verletzen, Vergewaltigen, Ausbeuten, Vernichten nichts ‚Unrechtes‘ sein, insofern das Leben *essentiell*, nämlich in seinen Grundfunktionen verletzend, vergewaltigend, ausbeutend, vernichtend fungiert und gar nicht gedacht werden kann ohne diesen Charakter.“ (NIETZSCHE 1887/1988, S. 312) „Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein *Übergang* und ein *Untergang* ist.“ (NIETZSCHE 1883/1988, S. 16f.)

III.

„Der moderne Mensch ist ein Tier, in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht“ (FOUCAULT 1983, S. 171), diesen leisen Satz findet man in den umfangreichen Studien FOUCAULTs. Er hat nichts von den lauten Verkündigungen einer Endzeitstimmung, und dennoch trifft er ins Zentrum der Problematik. Das Problem des überlieferten Humanismus und damit auch der unterschiedlichen Apologien von Bildung liegt in einer spezifischen Verengung menschlicher Existenz. Diese Reduktion kann unterschiedliche Gestalten annehmen. Eine davon charakterisiert FOUCAULT als „abstrakten Humanismus“, einen Humanismus des Herzens, der die „kalte, wissenschaftliche Rationalität“ ablehnt und damit den konkreten Menschen verfehlt (vgl. FOUCAULT 1966, S. 210f.). Eine andere Reduktion ist viel unverdächtiger und versteckter. Sie besteht darin, daß der Mensch über die Feier seiner Vernünftigkeit seine Lebewesenhaftigkeit, die er zwar billigend in Kauf nimmt, schließlich aber vergißt. Je mehr der Mensch seine Animalität verleugnet, umso ohnmächtiger wird er ihren Ansprüchen gegenüber. Als leibliche Wesen haben wir nicht die Wahl zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen Unschuld und Gewalt. MERLEAU-PONTY, der in den 50er Jahren optimistisch genug war, an einen neuen Humanismus, der nicht mehr mit göttlichen Privilegien haderte, zu glauben, konstatiert: „Die Gewalt ist unser Los, dadurch daß wir inkarniert sind. [...] Es ist das Gesetz der menschlichen Aktion, über die Gegenwart hinwegzuschreiten in Richtung auf die Zukunft, und über das Ich in Richtung auf den Anderen. [...]. Wenn man jegliche Gewalt verdammt, stellt man sich außerhalb des Bereichs von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, man verflucht die Welt und die Menschheit – ein heuchlerischer Fluch, denn der ihn ausspricht, hat, da er schon gelebt, auch schon die Spielregel akzeptiert“ (MERLEAU-PONTY 1966, S. 153f.).

Nimmt man einmal diese Perspektive ein, dann ist es fraglich, warum die Zweckfreiheit um jeden Preis besser sein muß als die Orientierung an der Nützlichkeit, warum die Machtverneinung in jedem Fall als ethisch wertvoller zu betrachten ist. „Wie aber“, fragt

Plessner in seiner Kritik am sozialen Radikalismus, „wenn das psychische Leben die vielleicht widervernünftigen, doch von der Natur erzwungenen Formen des sozialen Verhaltens (die nicht eher zu überwinden sind, als bis die Natur selbst überwunden ist) von sich aus gutheißen und veredeln kann, weil es sie braucht? Wie dann, wenn die Psyche Gewaltmittel als Schutzmittel der Distanz und Verhaltenheit, Vornehmheit und Künstlichkeit zu ihrer Entwicklung braucht, weil sie durch allzu große Nähe, durch restlose Aufrichtigkeit und Unverhülltheit leidet und Schaden nimmt? Wie, wenn die Seele des Menschen als das absolut Mehrdeutige, das undurchsichtig, verborgen, geschont also, selbst wenn es eindeutig bestimmbar wäre, mehrdeutig bleiben soll, damit es seine schöpferische Kraft im Geiste behält, die Gewalt in irgendeinem Sinne bejaht? Dann müßte der Mensch um des Höheren willen in ihm die Systeme der Öffentlichkeit, von den einfachsten Höflichkeitsformen zwischen Person und Person bis zu den großen Künstlichkeiten des Staates dieser neuen Möglichkeit zuliebe auf die Utopie der Gewaltlosigkeit verzichten und mit der Welt des Kampfes, eines freilich in den Mitteln kultivierbaren Kampfes, der nicht ums Dasein, sondern ums Sosein ausgefochten werden soll, einen Frieden machen.“ (PLESSNER 1924/1981, S. 132f.)

Angesichts der Möglichkeit des leiblich existierenden Menschen, „sich und seinesgleichen zu negieren“ (PLESSNER 1967/1983, S. 334), hat die Position des Projekts der Moderne im Sinne von HABERMAS, die sich nicht verstricken lassen möchte in philosophische Aporien, etwas Tröstliches, das allerdings nicht ohne Irreführungen zu gewinnen ist.

HABERMAS nimmt die philosophischen Kritiken der Moderne vor allem als einen Prozeß der „Selbstdementierung der Vernunft“ wahr (vgl. HABERMAS 1985b, S. 177) und greift damit auf ein Konkubinat von Aufklärung und Moderne zurück. Diese überpointierte Charakterisierung, die der Vernunftkritik sowohl der frühen Kritischen Theorie als auch bestimmten französischen Philosophien gilt, hat den Charakter der Abwehr, die durch die Fragilität einer auf sich selbst angewiesenen Moderne motiviert ist. Seine Sorge gilt dem Verlust an „ethischen Visionen“, wie sie trotz der nicht zu bestreitenden Probleme und Nachteile moderner Rationalisierungsprozesse im Vollzug ihrer geschichtlichen Durchsetzung auszumachen sind. Seine Verteidigung der Vernunftpotentiale charakterisiert HABERMAS selbst als einen Schritt zurück hinter die „Dialektik der Aufklärung“ im Sinne von HORKHEIMER und ADORNO, „weil man mit den Aporien einer sich selbst verneinenden Philosophie als Wissenschaftler nicht leben kann“ (ebd., S. 172)².

HABERMAS beansprucht eben nicht, die Aporien einer sich selbst verdächtig gewordenen Vernunft zu überwinden. Er reagiert mit seiner Theorie auf ein Begründungsdefizit im Sinne einer durch historische Rekonstruktionen plausibilisierten Notlösung. Seine zentrale Intuition ist dabei, „daß in sprachliche Kommunikation ein Telos von gegenseitiger Verständigung eingebaut ist“ (ebd., S. 173; vgl. auch HABERMAS 1981 I, S. 533). Ein sprachtheoretischer Begriff kommunikativer Verständigung soll das Defizit der diagnostizierten Selbstdementierungen aufheben (vgl. HABERMAS 1985b, S. 174) und gerät damit in den Rang einer allgemeinen *conditio humana*. Die Theorie kommunikativen Handelns im Sinne von HABERMAS kommt damit einem wichtigen Motiv der Moderne nach: diese „kann und will ihre orientierenden Maßstäbe nicht mehr Vorbildern einer anderen Epoche entleihen, sie muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (HABERMAS 1985a, S. 16). Mit der Emanzipation der vernünftigen Erkenntnis von überkommenen Vorschriften verknüpfen sich die Not und die Nötigung, selbst für alles aufkommen zu können. Die Kontingenz der Moderne verbindet sich mit dem Heimweh nach einem Binnenort der Sicherheit.

Dennoch: Die in der Abwehr vernunftkritischer Konzepte fungierenden sprachlichen

Figuren der Selbstverneinung der Philosophie und der Vernunft sind problematisch. Es geht den Theoretikern, die HABERMAS vor den Diskurs der Moderne zitiert, nicht um Zerstörungen von Vernunft und Philosophie. Die Unterstellung dieser globalen Demontagen und der politisch-richterliche Blick auf die Folgen sind irreführend.

Ein Monopol für Verständigung ist schwerlich dingfest zu machen. Deshalb geht es den philosophischen Kritiken der Moderne darum zu zeigen, daß es der Vernunft eigentümlich ist, stets an ihre Grenzen zu stoßen, und daß Philosophie als ihr Sprachrohr mit diesen Grenzen umzugehen hat. Philosophie erfüllt sich nicht in sich selbst, sondern grenzt an die Nicht-Philosophie, die bestimmend zu ihr gehört und in keiner Versöhnungsfigur aufzuheben ist. Die Kommunikationstheorie verhilft so gesehen nicht dazu, „die normativen Gehalte humanen Zusammenlebens auf eine unverdächtige Weise ein[zu]führen“ (HABERMAS 1985b, S. 190), weil sie die Möglichkeit einer letzten Begründung eher suggeriert als aufweist und weil sie der Vernunft nicht dabei helfen kann, ihre Verzweiflung an sich selbst zu heilen. Die Ambivalenzen der Moderne sind mehr als bloß zwei Seiten einer Medaille, sie sind sich wandelnde Möglichkeiten, die unter bestimmten Bedingungen verwirklicht werden können, und zwar als menschliche sowohl als auch als unmenschliche. Deshalb gelangt man auch nicht an einen Humanismus höherer Art, wie er HEIDEGGER vorschwebte, sondern nur an eine „verratene Eigentlichkeit“ im Sinne PLESSNERS. Wahrheit und die Nacht der Wahrheit gehören zusammen, man kann das eine nicht haben ohne das andere, so daß die Gefahr, daß das Bekämpfte den Sieg erringt, niemals endgültig gebannt ist. Die Mehrdeutigkeit unserer Existenz führt zu einer Labilität, der wir uns stellen müssen, und zu einer Angst, die begründet ist, denn: – „wenn man versucht, diese Angst auszuschließen, wenn man ihr keine Luft verschafft, dann verschlimmert man sie“ (LYOTARD 1989, S. 13).

Vor diesem Hintergrund ist der moralische Anspruch, daß jedes Denken seine Verkennung als Anweisung zum Handeln trotz seiner radikalen Ansprüche abzuwehren habe, als Nötigung zum Unmöglichen decouvriert, weil aus der *conditio humana* keine menschliche Praxis abzuleiten ist. Mitmenschliche Existenz ist aus der Beschränkung der Freiheit eines Denkens, das sich selbst in Zweifel zieht, nicht zu gewinnen. Das Bild des Menschen, mit dem sich diese Hoffnungen verbanden, verschwindet „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (FOUCAULT 1978, S. 462). Der Humanismus kann nicht weiter „grollend auf seiner heiteren Nichtexistenz schlafen“ (vgl. ebd., S. 388f. und NIETZSCHE 1873/1988, S. 877). Wir müssen laborieren mit unserer konflikthaften Existenz, was möglich ist, wenn wir ihre Mehrdeutigkeit akzeptieren und gleichzeitig nach einem Umgang mit ihr suchen, wobei beides nicht in einem wie immer auch gearteten ganzheitlichen Konzept zu verbinden ist. Das bedeutet, daß wir uns nicht einer Option für das Projekt der Moderne unterwerfen müssen, indem wir die Verzweiflung der Vernunft an sich selbst annullieren. Vielmehr können wir die Emanzipationsideale der Moderne verteidigen und gleichzeitig wissen, daß wir dafür keinen Begründungsanker finden. Ein Plädoyer für Vernunftpotentiale einer in sich ambivalenten Aufklärung kann die Selbstkritik der Vernunft nicht absorbieren. Beide Positionen stehen nebeneinander. Sie können sich im strengen Sinne nicht widersprechen, weil sie nicht über dasselbe reden. Während die eine Position versucht, die Not zu begreifen, arbeitet die andere an einer Not-Lösung³. Nur so können sich die unterschiedlichen Perspektiven wechselseitig bereichern. Ihre Beziehung ist ihre Differenz, die die Unmöglichkeiten der jeweils anderen Positionen bewahrt, sie aber um ihre Möglichkeiten beneidet.

Anmerkungen

- 1 Die Titelformulierung spielt absichtlich auf die von FERRY und RENAUT unter dem Thema: „Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen“ veröffentlichte Polemik (FERRY und RENAUT 1987) an, die geradezu exemplarisch ist für die Strategie dieser falschen Alternative. HABERMAS wird in seiner Auseinandersetzung mit zeitgenössischen französischen Philosophien unter dem Titel: „Der philosophische Diskurs der Moderne“ (1985 a) den einzelnen Autoren zwar gerechter als FERRY und RENAUT, arbeitet aber mit einem ähnlichen Muster der Auseinandersetzung. Die Kritiken leitender moderner Konzeptionen werden vor ein Tribunal zitiert, vor dem sie ihre „politische Moralität“ auszuweisen haben. Es ist ein besonderes Verdienst von WOLFGANG ESSBACH, Hintergründe dieser eigentümlichen Konfliktsituation am Beispiel der deutschen FOUCAULT-Rezeption verständlich gemacht zu haben (ESSBACH 1988; ESSBACH 1991).
- 2 WERNER HELSPER führt in seiner detaillierten Habermaskritik (HELSPER 1989, S. 23ff.) überzeugend aus, daß HABERMAS' kommunikationstheoretische Wende weder aus den Aporien früherer Kritischer Theorie herausführt noch gleichsam vor ihnen haltmacht, sondern eine „neue Spielart“ erzeugt: „Denn genauso wie die ‚düstere Utopie‘ der verwalteten Welt geschichtsphilosophisch begründet ist, ist die ‚strahlende Utopie‘ zwanglos sich einigender Subjekte in der allgemeinen Gattungsfähigkeit sprachlicher Verständigung fundiert – und provokativ formuliert: darin, daß Menschen eben Menschen sind.“ (HELSPER 1989, S. 38)
- 3 Es wäre eine fällige Aufgabe, die Differenz genauer zu bestimmen, die darin besteht, daß philosophische Theorien zwar politische *Implikationen* haben, aber nicht zwangsläufig in politische Handlungstheorien zu *übersetzen* sein müssen. Diese Differenz markiert auch den Unterschied der hier skizzierten Überlegungen zu RORTYS Konzept, in dem „geplante autonome Selbst-Erschaffung“ und soziale Gerechtigkeit zwar in einer Person kombiniert, aber theoretisch nicht synthetisiert werden können, das also ein konfliktfreies Nebeneinander von politischer Option für Liberalität und metaphysikfreier Ironie begründen soll.

Literatur

- ANDERSCH, A.: Der Vater eines Mörders. Zürich 1982.
- BÖDEKER, H.E.: Menschheit, Humanität, Humanismus. In: BRUNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 3, Stuttgart 1982, S. 1063–1128.
- ESSBACH, W.: Zum Eigensinn deutscher Foucault-Rezeption. In: Spuren. Sonderheft „Michel Foucault“. 1988, S. 40–44.
- ESSBACH, W.: Deutsche Fragen an Foucault. In: EWALD, F./WALDENFELS, B.: Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M. 1991, S. 74–85.
- EULER, P.: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“. Weinheim 1989.
- EVERS, E.A.: Über die Schulbildung zur Bestialität. In: JOERDEN, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim ²1962, S. 46–87.
- FERRY, L./RENAUT, A.: Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen. München/Wien 1987 [Paris 1985].
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M. 1983 [Paris 1976].
- FOUCAULT, M.: Absage an Sartre: Interview von Madeleine Chapsal (1966). In: SCHIRWY, G.: Der französische Strukturalismus. Mode – Methode – Ideologie. Reinbek b. Hamburg 1984.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. ²1978 [Paris 1966].
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M. 1985a.
- HABERMAS, J.: Dialektik der Rationalisierung. In: Ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985b.
- HABERMAS, J.: Vergangenheit als Zukunft. Zürich 1990.
- HEIDEGGER, M.: Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den „Humanismus“. Bern ²1954.

- HELSPER, W.: Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen 1989.
- HERDER, J.G.: Fragmente zu einer „Archäologie des Morgenlandes“. [1769] In: Sämtliche Werke Bd. VI. Hrsg. v. SUPHAN, B. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1883. Hildesheim 1967.
- HERDER, J.G.: Vom Erkennen und Empfinden, den zwei Hauptkräften der Menschlichen Seele. [1775] In: Sämtliche Werke Bd. VIII. Hrsg. von SUPHAN, B. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1892. Hildesheim 1967.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1981.
- LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989 (Paris 1988).
- MERLEAU-PONTY, M.: Humanismus und Terror. Frankfurt a.M. 1966 (Paris 1947).
- MERLEAU-PONTY, M.: Das Auge und der Geist. In: Ders.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 1984 (Paris 1964, 1953, 1960), S. 13–43.
- NIETHAMMER, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808 (in der Bearbeitung von WERNER HILLBERECHT. Weinheim – Berlin – Basel 1968).
- NIETZSCHE, F.: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 1. München 1988, S. 873–890.
- NIETZSCHE, F.: Also sprach ZARATHUSTRA. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. von GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 4. München 1988.
- NIETZSCHE, F.: Zur Genealogie der Moral. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 5. München 1988, S. 245–412.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Bd. 2. Hrsg. und mit einem Anhang fortges. v. RUDOLF LEHMANN. Berlin und Leipzig³ 1921.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). In: Ders.: Gesammelte Schriften V. Frankfurt a.M. 1981, S. 7–133.
- PLESSNER, H.: Die Frage nach der *Conditio humana* (1961). In: Ders.: Gesammelte Schriften VIII. *Conditio humana*. Frankfurt a.M. 1983, S. 136–217.
- PLESSNER, H.: Das Problem der Unmenschlichkeit (1967). In: Ders.: Gesammelte Schriften VIII. *Conditio humana*. Frankfurt a.M. 1983, S. 328–337.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1989 (Cambridge 1989).
- RUHLOFF, J.: Renaissance, Humanismus, Bildungstheorie der Gegenwart. Einführende Bemerkungen zum Problem und zur Intention der Studien. In: Ders. (Hrsg.): Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. Essen 1989, S. 9–41.
- SCHELLING, F.W.J.: Rezension: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit dargestellt von FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER. Jena 1808. In: SCHELLINGS Werke. Nach der Originalausgabe in neuer Anordnung hrsg. v. MANFRED SCHRÖTER. Dritter Ergänzungsband: Zur Philosophie der Kunst. 1803–1817. München 1959, S. 457–480.
- SCHÜTZ, E.: Humanismus als anthropologische Herausforderung. In: SCHURR, J./BROECKEN, K.H./BROECKEN, R. (Hrsg.): Humanität und Bildung. Hildesheim – Zürich – New York 1988, S. 341–351.
- SCHÜTZ, E.: Humanismus als „Humanismuskritik“. In: ZfPäd. 37 (1991), S. 1–18.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Postfach 10 21 48, D-4630 Bochum 1.

Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende.

Modernisierungsschübe oder -brüche?

Der „Systemwechsel“ (BECK 1990c) bzw. der Prozeß der Integration der DDR-Gesellschaft in das marktwirtschaftliche System der Bundesrepublik ist mit Anforderungen ganz neuer Qualität und Art verbunden. An die Stelle zentralstaatlich gelenkter „institutionalisierter“ Lebensläufe (KOHLE 1985) „tritt das individualisierte Leistungsprinzip mit seinen Inszenierungszwängen“ (BECK 1990c). Die Individuen müssen sich im Dickicht der Optionen und der darin versteckten Zwänge ihren Weg bahnen, ihre Biographie „zusammenbasteln“ (BECK 1990c). Dieser Modernisierungsschub vollzieht sich auch als ein massenhafter Biographiebruch“ (BECK 1990c), der die Generationen und Geschlechter unterschiedlich trifft und möglicherweise neu spaltet, jedenfalls traditionelle soziale Ungleichheitslinien (Klassen, soziale Schichten) neu bricht. Einerseits könnten sich institutionalisierte Lebensläufe auf diesem Hintergrund in stärker selbstgewählte und selbstbestimmte wandeln. Modernisierung hieße dann: Pluralisierung von individuellen Handlungsoptionen für beide Geschlechter, Differenzierung von Lebenskonzepten, Individualisierung von Biographien. Andererseits stehen dem strukturelle Zwänge entgegen, wie zum Beispiel Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, sozialpolitische Regelungen, Formalisierungen von Einstiegsvoraussetzungen in berufliche Karrieren etc.. Das wird Gegenläufigkeiten zur Folge haben und individuelle Handlungsalternativen von Frauen und Männern begrenzen und Marginalisierungen von bestimmten sozialen Gruppen bedeuten. Modernisierung hieße dann: Entwicklung von Anpassungsstrategien – auch vermittelt des Geschlechterverhältnisses – an einen enger werdenden, stärker an Effizienzkriterien orientierten strukturellen Rahmen und soziale Spaltung von Chancen, an gesellschaftlichen Ressourcen (ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen) teilzuhaben. Manches spricht dafür, daß das der dominante, die Pluralisierung und Individualisierung von Handlungsoptionen überlagernde Trend sein wird. Dieser Trend könnte sich, bezogen auf die Ost-Deutschen auch deshalb relativ ungebremselt durchsetzen, weil – das ist meine These – der administrative Sozialismus bestimmte Weichen im Geschlechterverhältnis bereits gestellt hatte, strukturell wie mental. Diese These soll im folgenden belegt werden.

Geschlechtersozialisation in der DDR: Forschungsansatz und Ergebnisse

Vorbemerkung

Das Thema war keineswegs opportun: Erstens hatte die DDR ja angeblich die Gleichberechtigung siegreich verwirklicht. Differenzen in den Geschlechterverhältnissen mußten demzufolge ignoriert oder – was zunehmend geschah – als unabänderlicher, biologisch

begründeter „kleiner“ Unterschied gefeiert werden. Zweitens galt „Sozialisation“ noch in den 80er Jahren – übrigens vor allem unter Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen – als individualistisch verkürzter „bürgerlicher“ Begriff und Ansatz. Insofern war auch die Frage nach der Geschlechtersozialisation schnell zu etikettieren und damit zu diskreditieren. Und drittens gab es keine feministische Sozialwissenschaft, keine ernstzunehmende eigenständige, ausdifferenzierte und relevante Frauenforschung, sondern mehr oder weniger auf der Parteilinie liegende und sie legitimierende Forschungen über Frauen.

Zum Forschungsansatz

Bildungssoziologische Befunde der 70er und 80er Jahre – auf die ich mich hier im wesentlichen stütze – zeigten einesteils Annäherungen in den Bedingungen, Tätigkeitsstrukturen und Wertorientierungen von Mädchen und Jungen, andernteils wiesen sie aber auch manifeste Unterschiede zwischen den Geschlechtern aus. Empirisch war das anhand einer Vielzahl von soziologischen Untersuchungen zu belegen. Wenig entwickelt hingegen war – und das hängt mit dem eingangs Gesagten zusammen – die theoretische Bearbeitung des Phänomens. Allenfalls wurde auf das Verhaftetsein an überkommenen Traditionen und auf die Zählebigkeit von veralteten Rollen verwiesen.

Die objektiven aktuellen sozialen Gründe, die systemimmanenten Mechanismen und Strukturen für die Rekonstruktion des paternalistisch-patriarchalen Staatssozialismus in der DDR durch Geschlechtersozialisation und -erziehung blieben verdeckt.

Ich maße mir nicht an, selbst diese Zusammenhänge schlüssig aufgedeckt zu haben oder dies heute leisten zu können. Mein Blick war und ist verstellt. Ich versuche, mich einem Gegenstand zu nähern, der nicht nur meine wissenschaftliche Biographie ist. Ich nutze wissenschaftliche Instrumentarien, um „objektiv“ zu bleiben und die Prozesse „wertfrei“ darzustellen und weiß doch, daß ich dem Gegenstand (noch) nicht gerecht werden kann, daß ich Verstrickungen verdränge, (weibliche) Mittäterschaft verleugne und mir die Vergangenheit zurechtrücke. Theoretisch stütze ich mich im wesentlichen auf drei Konzepte:

- dem sozialisationstheoretischen, das die Herausbildung sozialer Identitäten sowohl anhand des Erfahrungserwerbs und des Einflusses von sozialen Umweltbedingungen als auch von Erziehung charakterisiert;
- dem handlungstheoretischen, das die Herausbildung sozialer Identität als subjektiven, aktiven Selbstbildungsprozeß begreift;
- und dem sozialstrukturellen, das die Genese sozialer Identität als einen gesellschaftlich strukturierten, an gesellschaftlicher Arbeitsteilung gebundenen Prozeß faßt.

Geschlechtersozialisation „ist mit Formung, mit Identitätszwängen, mit Nötigungen verbunden, das betrifft Männer und Frauen. Für Frauen jedoch heißt Individuation und Vergesellschaftung auch: Individuum werden unter besonderen Herrschaftsbedingungen, Vergesellschaftetwerden unter Verhältnissen von Ausgrenzung und Degradierung“ (KNAPP 1987, S. 237). Das galt auf besondere Weise für DDR-Verhältnisse. Geschlechtersozialisation war auch hier die Reproduktion der asymmetrischen Struktur des Geschlechterverhältnisses. In der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit wurden die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen hierarchisierter Arbeitsteilung und damit zusammenhängende Handlungsanforderungen in subjektive Strukturen und Handlungspotentiale

vermittelt. Es bildeten sich generationsspezifische weibliche und männliche Identitäten heraus.

Sozialisation ist kein Vorgang mechanischer Prägung der Individuen, und Weiblichkeit respektive Männlichkeit ist nicht einfach eine gradlinige Resultante vorgefundener arbeitsteiliger Bedingungen. Die Akteure des Sozialisationsprozesses – Heranwachsende wie Erwachsene – bauen in ihren wechselseitigen Beziehungen einmalige Lebenswelten, je individuelle Lebens- und Liebesgeschichten. DDR-Mädchen und Jungen formten mehr oder weniger eigenständig, eigenwillig, widerständig ihre Sozialisationsbedingungen. In diesem Prozeß antizipierten Heranwachsende künftige Anforderungen und sie verarbeiteten die alltäglichen Widersprüche ihrer Umwelt: zum Beispiel Vater und Mutter, Frauen und Männer als Gleiche und Ungleiche, als Autonome und Abhängige, als Helden und Versager zu akzeptieren. Sie lernten, Geschlechterunterschiede zu leben, und – vor allem Mädchen – mit Ambivalenzen, Balancen und Brüchen „natürlich“ umzugehen.

Sozialisation vollzieht sich in Phasen. Sozialisationsphasen werden durch bestimmte Einschnitte markiert oder abgeschlossen. Diese Einschnitte sind zumeist mit Entscheidungsalternativen gekoppelt, die zugleich Kreuzungen, Weichen für geschlechtstypische Lebensläufe darstellen. So ist die Berufswahl bis zuletzt eine deutliche Weggabelung für Mädchen und Jungen in der DDR gewesen. Ihre Wege trennten und verliefen sich in einem nach Geschlecht polarisierten, segregierten Erwerbsleben. Und auch die Geburt eines Kindes zeichnete weibliche Lebensläufe nachhaltiger, unwiderruflicher als männliche. Wehrpflicht, Militärdisziplin und der Umgang mit der Waffe hingegen strukturierten Männerleben auf besondere Weise.

Bestimmte Phasen im Lebenszyklus der Individuen sind mit hoher Formbarkeit und Lernbereitschaft verbunden. Von besonderer Bedeutung für den Erwerb von geschlechtstypischen Verhaltensmustern und die Vermittlung von „impliziertem“ (KNAPP 1987, S. 264), unbewußtem weiblichen und männlichen Alltagswissen sind Sozialisationserfahrungen der frühen Kindheit. Ein einmal eingetretener Sozialisationseffekt scheint in strengem Sinne nicht reversibel zu sein. Sozialisationswirkungen können durch neue Erlebnisse überbaut, verdrängt, kompensiert oder modifiziert werden, aber sie sind nicht ungeschehen zu machen. In spätere Sozialisationsphasen gehen die Effekte früherer mit ein. Spätere Erfahrungen werden auf dem Hintergrund bereits vorhandenen Wissens verarbeitet.

Wer die junge Ostdeutsche Generation verstehen will, muß sich daher mit ihren Sozialisationserfahrungen auseinandersetzen. Wer die heutige Struktur des Geschlechterverhältnisses, die Rekonstruktion des Patriarchats, begreifen will, muß auch versuchen, den Prozeß der Geschlechtersozialisation zu rekonstruieren.

Die „verrücktmachende Ambivalenz der Geschlechterbefreiung“ in Familie und Schule

Familie

Die DDR war für ihren hohen Ausstattungsgrad mit Kinderbetreuungseinrichtungen bekannt: 1989 waren 80,2 % der unter dreijährigen Kinder in einer Kinderkrippe, 95,1 % der drei- bis sechsjährigen in einem Kindergarten und 81,2 % der Schüler der unteren Klassenstufen nachmittags in einem Schulhort. Welche sozialisatorischen Effekte diese Institutionalisierung von Erziehung für die junge Generation wirklich hatte, ist nie erforscht, wohl aber ideologisch kommentiert worden. Ist vor der Wende in der DDR verschwiegen wor-

den, daß ein hoher Ausstattungsgrad nicht automatisch für eine hohe Qualität der Betreuung und Erziehung spricht, so findet momentan eine Ideologisierung mit umgekehrten Vorzeichen statt: Gesellschaftliche Kinderbetreuungseinrichtungen werden pauschal zur Notlösung, zum Behelf berufstätiger Mütter umdefiniert und im Gegenzug die Familienerziehung und die traditionelle Zuständigkeit von Müttern zu positiven Voraussetzungen von Sozialisation schlechthin stilisiert.

Sozialisation – das ist in jedem Fall eine Besonderheit für die junge ostdeutsche Generation – realisierte sich in einem sensiblen Spannungsfeld von privater und institutionalisierter Erziehung, von Familie und Schule. Der Sozialisationsprozeß war ein Balanceakt zwischen familiärer Nischenwirklichkeit und formalisierter gesellschaftlicher Erziehung, ein Verarbeitungsprozeß widersprüchlicher, konflikthafter Anforderungsstrukturen. Die Integration desintegrierter Prozesse und brüchiger Strukturen in den Köpfen der Heranwachsenden bedeutete zwar einestails die Schizophrenien mit zwei Meinungen, Wahrheiten und Moralen, nämlich der offiziellen und der privaten zu leben; sie bedeutete andernteils aber auch, daß die junge DDR-Generation um diese Brüche wußte und es verstand, auf pragmatische Distanz zu offiziellen „sozialistischen“ Werten, ja zum offiziell Verkündeten überhaupt zu gehen, und Mechanismen fand, sich dem totalen Zugriff ideologischer Infiltration zu entziehen.

Mitte der 80er Jahre war – ohne daß die Volksbildung das zur Kenntnis genommen hatte – eine andere Generation in der Schule als noch Ende oder Mitte der 70er Jahre. Sie unterschied sich deutlich in ihren Werten und Lebensansprüchen von den vorangegangenen Schülergenerationen. Sie bekannte sich offener zu individuellen, individualistischen Glücksansprüchen und zu jenem Pragmatismus, den der Alltag im DDR-Sozialismus als Überlebensstrategie hervorbrachte: Nicht die „großen“ gesellschaftlichen Werte interessierten die Mädchen und Jungen, sondern Gesundheit, körperliche Fitness und ein glückliches Familienleben erschienen ihnen als erstrebenswert.

Sie hatten praktisch bereits erfahren, daß die sogenannten „guten Beziehungen“ im Staatssozialismus lebensnotwendig waren und allemal verlässlicher als die allseitige Bildung oder die persönliche Leistung. Auch auf Erfüllung durch eine befriedigende Erwerbstätigkeit setzte diese Generation weitaus weniger als Vorangegangene.

Normalerweise bestimmten Formalismus und Routine den Schulalltag, Ignoranz, die sich über das Wissen von Schülern hinwegsetzte und der „frontale“ Unterricht, in dem der Lehrer grundsätzlich das Sagen hatte. Bürokratische Schulordnungen regelten die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern. Der „vormundschaftliche“ Staat verlängerte sich auf die Weise in den Schulalltag hinein und verwies Schüler in die von ihnen längst nicht mehr widerstandslos akzeptierte Position des Unwissenden, Unmündigen, Abhängigen, Geleiteten. Die Familie war für viele eine vertraute Alternative, die (einzige) Gegenstruktur.

Die DDR war trotz hoher Scheidungsquoten eher eine traditionalistische, familienorientierte geschlossene Gesellschaft. Die Familie wurde zu einem Symbol einer politischen Kultur, der jede Öffentlichkeit fehlte.

Im Staatssozialismus war die Familie eine wichtige Institution des Werte- und Erfahrungstransfers zwischen den Generationen. Sie gab kein allgemeinabstraktes Wertewissen und „das sozialistische“ Wertebewußtsein in seiner Totalität weiter, sondern vermittelte in ihrem konkreten Alltag Werte, und zwar vor allem solche, die „praktisch“ waren und sich auf ihren Alltag bezogen, aus ihm ganz unmittelbar resultierten. In der Familie fand schichten- und klassenspezifische Filterung, Auswahl und subjektive Deutung „offiziel-

ler“ gesellschaftlicher Werte statt. Auf dem Hintergrund von Erfahrungswissen wurden gesellschaftlich propagierte Werte – auch Fragen der Gleichberechtigung – „familiarisiert“, konkretisiert, widerständig akzentuiert und pragmatisiert. Sie wurden zu lebhaften Werten gemacht.

Familie war aber vor allem Hausarbeit, Organisation von Hauswirtschaft und Verwaltung des Mangels: Waschen, Kochen, Putzen, Einkaufen, Anstehen, Behörden- und Amtsgänge, Kleinreparaturen in der Wohnung und am Auto, aber auch die Absicherung eines stabilen Familieneinkommens und seine wirtschaftliche Verwendung – das alles bestimmte den Familienalltag.

Unabhängig vom Niveau beruflicher Qualifikation und von der sozialen Stellung der Frauen erfolgte die Arbeitsteilung in der Familie nach einem geschlechtstypischen Muster: Frauen oblag zumeist das sozial-betreuerische, routinehafte, zeitlich und räumlich gebundene Handeln in der Familie; Männern mehr das sachlich-instrumentelle und zeitlich und räumlich weniger regelhafte. Sie „halfen“ im Haushalt, kümmerten sich um das Auto und um Kleinreparaturen. Männer waren trotz der Berufsarbeit fast aller Frauen meistens die „Hauptverdiener“, und bei aller materiellen Unabhängigkeit der Frauen in der DDR waren Väter mehr noch als Mütter für den finanziellen Lebensunterhalt der Familien zuständig. Dieser Verpflichtung konnten sie oft nur durch Nebenerwerb nachkommen. Das elterliche Muster geschlechtstypischer Zuständigkeiten wurde in den Wertorientierungen und Haltungen der Heranwachsenden als Stereotyp reproduziert: Jungen waren stärker daran interessiert, eine Arbeit zu finden, bei der man sehr gut verdient, als Mädchen. Mädchen konnten es sich auf diesem Hintergrund „leisten“, weniger auf das Geld zu sehen und stattdessen eine Arbeit nach „Neigung und Interesse“ suchen (NICKEL 1990c).

Bei dieser Form innerfamiliärer Arbeitsteilung, die ein struktureller Effekt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern ist, wurden Chancen, Ressourcen und Abhängigkeiten immer wieder auf's Neue ungleich verteilt. Es reproduzierten sich alte, patriarchalische Strukturen der gesellschaftlichen Arbeit, wie ein Vergleich der Zeitbudgets, der finanziellen Einkommen, der sozialen Positionen (Leitungsfunktionen) und der Arbeitsinhalte von Vätern und Müttern zeigt. Geschlechtersozialisation in der Familie war in diesen Prozeß eingebettet. Sie verwirklichte sich einestheils in den Zumutungen geteilter männlicher und weiblicher Pflichten, die auch Zuschreibung von daran gebundenen Erfahrungswelten war, andertheils in der ideologischen Vermittlung von Rollenklischees, Stereotypen und Wertorientierungen.

Soziologische Untersuchungen zeigten, daß 14- bis 16jährige Mädchen im Vergleich zu gleichaltrigen Jungen auf subtile Weise in stärkerer elterlicher Abhängigkeit gehalten wurden. Sie bekamen weniger Taschengeld, konnten seltener über jugendliche Statussymbole wie Moped oder Kassettenrecorder verfügen und wurden stärker normiert, diszipliniert und kontrolliert. Jungen hingegen wuchsen nicht ohne Kontrolle der Eltern auf, wohl aber freizügiger und auch damit stärker selbstbestimmt.

Ganz eindeutig waren die elterlichen Orientierungen freilich längst nicht mehr. Dennoch suchten Jugendliche nach klaren Orientierungen in den Geschlechterbeziehungen. Es war anscheinend nicht leicht, mit der „verrücktmachenden Ambivalenz der Geschlechterbefreiung“ (HOLLSTEIN 1989) zu leben. Und Jugendliche fanden ihre neuen Klischees oft in der Medienwelt, in Rock- und Popidolen wie Madonna, Rocky u.a..

In der Schule erreichten Mädchen im Vergleich zu Jungen, im Durchschnitt gesehen, signifikant bessere Leistungen. Erst in den oberen Schulklassen – in der 9. und 10. Klasse – holten Jungen auf. Mädchen verhielten sich in der Schule disziplinierter, normenkonformer und angepaßter als Jungen. Sie kamen mit der Schule besser zurecht als Jungen. Mädchen hatten von zu Hause aus bereits jene Handlungspotentiale und Bewußtseinsstrukturen stärker entwickelt, auf die es dann in der Schule ankam. Dazu gehörten Disziplin, Fleiß, Anpassungs- und Unterordnungsvermögen. Schulische Anforderungen wurden einesteils – aufgrund der Feminisierung pädagogischer Berufe – vorwiegend durch Frauen transportiert und vermittelt, andernteils auch eher von Mädchen angenommen und realisiert. Schulische Anforderungen kamen in vielen Punkten eher dem traditionellen Verständnis von Weiblichkeit entgegen, als daß sie Identifikationsmöglichkeiten für Jungen boten. Mehr noch, durch die starke Feminisierung des Erzieherberufes, die beinahe völlige Delegation der Erziehungsaufgaben an Frauen, scheinen Jungen in die Lage gekommen zu sein, ihre Männlichkeit in deutlicher negativer Abgrenzung von Weiblichkeit demonstrieren zu müssen. Möglicherweise ist das *eine* Ursache für jene „Machokultur“, die unter männlichen Jugendlichen wieder Mode geworden ist, und die Männlichkeit mit Cool-sein, Stärke, Brutalität, Intoleranz identifiziert: kurz: Männlichkeit als das Gegenteil, die demonstrative Abwehr von weiblichen oder als „weiblich“ apostrophierten Verhaltensweisen versteht.

Mädchen hatten signifikant häufiger als Jungen Wahlfunktionen im Rahmen der FDJ inne, die „tonangebenden“ Schüler in den Klassen waren aber mehrheitlich Jungen, auch in den Augen der LehrerInnen.

Trotz Koedukation lernten Mädchen und Jungen in der Schule nicht dasselbe. Das zeigte sich besonders an der Nutzung der fakultativen Angebote der Schule: In Computerkursen machten Mädchen die Erfahrung, daß Jungen „besser“ und „schneller“ sind. Mädchen räumten schon nach den ersten Hürden „freiwillig“ die noch knappen Plätze und überließen es den Jungen, tiefer in die Programmierung und die Technik einzudringen.

Woran lag diese schnelle Rückzugsbereitschaft der Mädchen? Warum waren sie so ohne Widerstand bereit, dieses Feld als männliche Domäne zu akzeptieren? Die Gründe dafür sind vielschichtig. Ein Grund liegt aber sicherlich darin, daß Mädchen frühzeitig und immer wieder darauf stießen, daß in ihrem Leben anderes zählt. Zu weiblichen Ambivalenzerfahrungen (BECKER-SCHMIDT 1987) gehörte, daß Mädchen einesteils fleißig sein und nach Ansicht ihrer Eltern in jedem einzelnen Schulfach ihr Bestes geben sollten, andernteils von ihnen gar nicht wirklich erwartet wurde, daß sie talentiert sind, schon gar nicht auf technischem Gebiet. Mehr noch: Mädchen wußten, daß sie bei Vater, Bruder, Freund nicht an Ansehen gewinnen, wenn sie allzu großen Ehrgeiz auf diesem Gebiet entfalteten. Es machte sie nicht begehrenswerter, attraktiver auf dem Partnermarkt. Im Gegenteil, da war immer noch Weiblichkeit als das „Andere“, das „Besondere“ gefragt. Mädchen stellten sich darauf ein, daß weibliche Hilfsbedürftigkeit auf traditionell männlichen Feldern, Naivität, die dem Mann den Vorrang läßt und ihm die Chance gibt, besser, klüger und geschickter zu sein, Koketterie im rechten Moment, sie immer noch anziehender machten als der souveräne Umgang mit dem Computer.

Die wechselseitigen Begehrlichkeiten, die latente Sexualität in den Beziehungen der Geschlechter scheinen generell einen ganz fundamentalen Einfluß auf das Leistungsverhalten der Jugendlichen und auf die Ausbildung von Interessen und Neigungen zu haben.

Sie sind eine Ursache dafür, daß sich die schulischen Leistungen der Mädchen im höheren Schulalter tendenziell verschlechtern, während die der Jungen sich verbessern. Mädchen und Jungen begehren sich, auch wenn Distanz betont wird. Die Definitionsmacht im Geschlechterdiskurs hatte allerdings – auch in der DDR – das männliche Geschlecht.

Jungen honorierten es, wenn Mädchen „sexy“ waren¹: Lange Beine, lange Haare, voller Busen, weich, blond, weiblich. Das waren die äußeren Symbole. Dahinter verbarg sich ein Weiblichkeitsideal, das auch mit bestimmten Erwartungen an „innere“ Werte verbunden war, und weibliche Anpassungsfähigkeit, Zweitrangigkeit, Unterordnung, Hingabe meinte.

Ein geheimer Plan?

Jungen und Mädchen kamen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen als sozial Verschiedene in die Schule. Ein Erziehungskonzept, das – wie es bis zuletzt geschah – von diesen Unterschieden abstrahierte, sie ignorierte, mußte sie zwangsläufig eher verstärken, statt sie abzubauen. Koedukation bedarf flankierender Maßnahmen, vor allem für Mädchen, die schon wieder die sozial Schwachen zu werden drohen und sich zu wehren lernen müssen.

Seit Ende der 60er Jahre fehlten in der DDR gesellschaftliche Konzepte, die auf eine bewußte Infragestellung traditioneller Geschlechterverhältnisse abzielten, insbesondere auch in der Bildungs- und Schulpolitik. In den gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen blieb demzufolge vieles dem Selbstlauf überlassen. Schulbücher in Bild und Text und Lehrpläne waren dafür bereiteter Ausdruck. Schon im Kindergarten setzte eine subtile – zumeist von den Erzieherinnen nicht besser gewußte – Vermittlung von Geschlechterstereotypen und traditionellen Frauen-Männer-Klischees ein. Eine Sensibilisierung oder gar ein entwickeltes kritisches Bewußtsein für diese Prozesse und ihre Folgen gibt es demzufolge in den neuen Bundesländern augenblicklich (noch) nicht. Das nämlich hätte sich nur im Diskurs entfalten können, braucht eine Öffentlichkeit, die es bis vor kurzem in der ehemaligen DDR nicht gab. Und es setzt Meinungsbildung voraus, die ohne entsprechende (Frauen)Forschung keine Substanz hat.

Auf diesem Hintergrund nun scheint die junge Frauengeneration auf sehr subtile Weise bereit gemacht worden zu sein, sich mit den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen, mit einer modernen Gesellschaft, der die Berufsarbeit knapp wird, zu arrangieren. Die Töchtergeneration setzt anscheinend auf ein anderes, ein vermeintlich leichteres Leben als das ihrer „gleichberechtigten“ DDR-Mütter und greift auf alte, „bewährte“ Geschlechtermuster zurück. Berufsarbeit ist eine, aber nicht die wichtigste Orientierung in ihrem Leben.

Diese Generation wollte beides und von beiden nicht zuviel. Das zeigten verschiedene soziologische Untersuchungen schon in den 80er Jahren. Töchter emanzipierten sich in diesem Prozeß auch von Müttern, die die patriarchale Gleichberechtigungspolitik der DDR gezeichnet, oft überfordert hatte. Jetzt – wo strukturelle Ausgrenzungen von Frauen auch zunehmende weibliche Arbeitslosigkeit und weibliche Armut bedeuten, – macht sich Angst breit. Aber da ist auch schon wieder das heimliche Arrangement der Ohnmächtigen mit der Macht: Frauen richten sich ein. Weibliche Arbeitslosigkeit droht ihnen selbst schon wieder vergleichsweise unwichtig zu sein, solange der Mann nur Arbeit hat. Ehe und Familie könnten Ost-Frauen angesichts der sozialen Verunsicherungen allzu leicht wieder zum „sicheren Hafen“ werden. Frauen werden versucht sein, sich anzupassen und zurückzustecken. Der Sozialisationsprozeß hat sie darin geübt.

Anmerkung

- 1 Leserdiskussion in der „Jungen Welt“ zum Thema: „Wie soll mein Traumtyp sein“ im Jahre 1989 zum Beispiel oder die diversen Heiratsannoncen zeigen das sehr deutlich.

Literatur

- BECK, U.: Risikobereitschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. Referat auf dem 25. Deutschen Soziologentag. Frankfurt a.M. 1990a.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. 1990b.
- BECK, U.: Ein Deutschland der Ungleichzeitigkeiten. In: *die tageszeitung*, 24.12.90, D-Ost 1990c.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Frauen und Deklassierung. In: BEER, U. (Hrsg.): *Klasse Geschlecht*, AJZ-Verlag/FFI, Bielefeld 1987.
- HOLLSTEIN, W.: *Nicht Herrscher, aber kräftig*. Hamburg 1989.
- KNAPP, G.-A.: Arbeitsteilung und Sozialisation ... In: BEER, U. (Hrsg.): *Klasse Geschlecht*, AJZ-Verlag/FFI, Bielefeld 1987.
- KOHLI, M.: Der institutionalisierte Lebenslauf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1985.
- NICKEL, H.M.: Frauen in der DDR. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B-16-A, 1990a.
- NICKEL, H.M.: Geschlechtertrennung durch Arbeitsteilung. In: *Feministische Studien* 8 (1990), 1b.
- NICKEL, H.M.: Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1. Beiheft 1990c.

Anschrift der Autorin:

Doz. Dr. Hildegard Maria Nickel, Humboldt-Universität zu Berlin, Abt. Sozialwissenschaften, Hans-Loch-Str. 349, O – 1086 Berlin

Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart

Zur Fragestellung

Gegenwärtig scheint sich der Eindruck zu verstärken, daß wir an einer geschichtlichen Schwelle stehen, an der bisherige Deutungen und Orientierungen fragwürdig werden. Für den historischen Blick treten die Konturen eines geschichtlichen Zeitraumes hervor, und die Grundtendenzen, die ihn bestimmten, werden deutlich. Was uns von einer krisenhaften Epochenschwelle sprechen läßt, ist der Eindruck, daß die Folgewirkungen der Moderne als einer gesellschaftlichen Entwicklung, die sich in ihrer Dynamik ständig selbst überholt, auf sie selbst zurückschlagen und sie gefährden. Die Modernisierung wird als geschichtliche Bewegung objektiv reflexiv, indem sie sich selbst bedroht. Das zwingt zur Überprüfung bisheriger Orientierungen. Aus der Erfahrung von Widersprüchen, die mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr aufzulösen sind, neues Bewußtsein zu bilden und sich in einem Akt von Freiheit zu dem bisher Gelernten und Gelebten in ein Verhältnis zu setzen, ist in der abendländischen Tradition seit SOKRATES das Kennzeichen eines substantiellen, die eigenen Strukturen verändernden Lernens. Dies ist auch der originäre Sinn des Wortes Bildung, nämlich nicht nur Tradiertes zu übernehmen, sondern neues Bewußtsein und neue Weisen des Verhaltens zu sich und zur Wirklichkeit überhaupt zu entwickeln und immer wieder neu entwickeln zu können.

Ein solches Verständnis von substantiellem Lernen und von Bildung fordert die Erziehungswissenschaft nicht nur dazu heraus zu überprüfen, welchen Anteil sie einerseits selbst mit ihren theoretischen Konzepten und andererseits das zunehmend zur Eigenständigkeit ausdifferenzierte Erziehungs- und Bildungssystem an der neuzeitlichen Entwicklung haben. Denn zu dieser Entwicklung gehörte, wie schon PARSONS behauptet hat, neben den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Revolutionen der Neuzeit eben auch die pädagogische Revolution, und sie ist mit den anderen verknüpft. Es geht darüber hinaus um Reflexion auf die Möglichkeit der Veränderung tiefliegender individueller und kollektiver, institutionell und systemisch verfestigter Orientierungen, die heute notwendig sind, um der nachwachsenden Generation überhaupt eine Zukunft zu ermöglichen. Wenn die Erziehungswissenschaft die Zukunft der nächsten Generation realistisch in den Blick nehmen will, wird sie unvermeidlich auch zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft und ihrer Geschichte.

Ich möchte im folgenden so vorgehen, daß ich zunächst die Entwicklung moderner Gesellschaften und damit den Prozeß der Modernisierung sowie die Situation, in die er uns geführt hat, zu charakterisieren versuche. Ich möchte dann fragen, welchen Anteil die Erziehungswissenschaft der Moderne an diesem Prozeß hatte und welche unaufgebbaren Potentiale sie enthält. Und ich möchte schließlich fragen, welche Anforderungen unsere Situation an die Erziehungswissenschaft, aber auch, sofern Erziehungswissenschaft nur in-

terdisziplinär zu betreiben ist, an eine Theorie der Demokratie, der Ökonomie und des wissenschaftlich vermittelten Wissens stellt.

Die Entwicklung moderner Gesellschaften

Ich halte es für sinnvoll, mit dem Begriff „Moderne“ bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen der letzten zweieinhalb Jahrhunderte zu bezeichnen und diese Entwicklungen als eine Zuspitzung der Epoche zu verstehen, die wir „Neuzeit“ nennen und deren Anfänge wir bis in das 14. und 15. Jahrhundert zurückverfolgen können. Man kann ihre wesentlichen Merkmale – und das ist inzwischen eine relativ gängige Sicht – wohl in einigen grundlegenden Innovationen in den sich durch diese Innovationen selbst wiederum erst herausbildenden Subsystemen der Gesellschaft sehen. Zu diesen Neuerungen gehören aus einer solchen Sicht im Bereich der Kultur die modernen Wissenschaften und später die avantgardistische Kunst, im Bereich der Politik die Demokratie und ihre zentrale Institution, der demokratische Verfassungsstaat, und für den Bereich des ökonomischen Handelns die kapitalistische Marktwirtschaft.

Die Entstehung der modernen Wissenschaften

Am ehesten dürfte man Zustimmung finden zu der These, daß die Entstehung der modernen Wissenschaften einen epochalen Einschnitt markiert. Was immer man als deren entscheidende Merkmale ansehen mag, grundlegend ist das Verfahren, hypothetisch ein anderes Verständnis von Wirklichkeit zu entwerfen, um es dann an Erfahrungen zu überprüfen, die selbst erst wieder aus Experimenten gewonnen werden, die im Lichte der Hypothesen entworfen wurden. Dieses Verfahren setzt ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit insgesamt voraus, nämlich die Einstellung, daß alles auch anders sein könnte als es bisher erschien und jetzt erscheint. Der Übergang zum systematisch vorangetriebenen Erkenntnisgewinn durch „trial and error“ setzt voraus, daß aus dieser veränderten Einstellung der Irrtum nicht mehr sozial sanktioniert wird. Das ist freilich erst das Ergebnis eines lange dauernden Prozesses, in dem immer zentralere Bereiche des menschlichen Selbstverständnisses einer verfremdenden, hypothetischen und deshalb stets überholbar bleibenden Interpretation unterzogen und dabei schmerzhaft umgestaltet werden. Nicht umsonst hat FREUD von den drei großen Verletzungen menschlichen Selbstbewußtseins durch KOPERNIKUS, durch DARWIN und durch seine eigene Theorie gesprochen (vgl. FREUD 1969, S. 283): Die neue Kosmologie rückt die Erde aus dem Zentrum der Welt, die Evolutionstheorie reiht uns in die Generationenfolge des Tierreichs ein, und die Psychoanalyse zeigt uns, daß wir nicht einmal Herr im eigenen Hause, in unserem Bewußtsein, sind. Wissenschaftliche Deutungen entfernen sich immer mehr von unserem alltäglichen Selbstverständnis und müssen erst wieder, es verändernd, mit ihm vermittelt werden. Die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch die Wissenschaften schafft auch kulturell eine andere Welt.

Die Entstehung der kapitalistischen Marktwirtschaft

Eine zweite grundlegende Veränderung betrifft das Verhältnis zum wirtschaftlichen Handeln. ALBERT O. HIRSCHMAN vom INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES in Princeton hat nachgezeichnet, in welcher spannungsreicher Auseinandersetzung sich erst allmählich die These von ADAM SMITH herausbilden und gegen bleibende Zweifel durchsetzen konnte,

das Verfolgen der eigenen materiellen Interessen fördere das Gemeinwohl (vgl. HIRSCHMAN 1987). Als BERNARD DE MANDEVILLE diese These 1714 in seiner Bienenfabel vorbrachte, wurde er in England noch als „man devil“ buchstäblich verteufelt. ADAM FERGUSON nahm die Kritik von MARX und MAX WEBER vorweg, als er 1767 in seinem „Essay on the History of Civil Society“ die Solidarität, wie sie in Stammesgemeinschaften üblich ist, der Gesinnung gegenüberstellte, die in einem Handel treibenden Staat herrscht, wo die „Bande der Zuneigung zerrissen sind“, wo „der Mensch mitunter als vereinzelter und einsames Wesen lebt“ und wo „er seine Mitmenschen wegen des Profits, den sie ihm bringen, genauso behandelt wie sein Vieh und seinen Acker“ (zit. nach HIRSCHMAN 1987, S. 128). Die ironische Pointe von HIRSCHMANS historischer Rekonstruktion besteht in dem Nachweis, daß man hoffte, die Habsucht als die weniger gefährliche Leidenschaft würde andere, destruktivere Neigungen und Triebe unterdrücken und eine „weniger unberechenbare und eine eher ‚eindimensionale‘ menschliche Persönlichkeit prägen“ (HIRSCHMAN 1987, S. 141). Interessant an dieser Rekonstruktion scheint der Versuch zu zeigen, die Akzeptanz der kapitalistischen Wirtschaft gehe auf Einsicht in die Grenzen menschlicher Rationalität zurück und ihre institutionelle Sicherung sei nicht nur mit der Hoffnung verknüpft, das individuelle Gewinnstreben der vielen fördere das Wohl aller, sondern könne insgesamt eine stabilere Gesellschaft herbeiführen.

Durch das Zusammenspiel von kapitalistischer Marktwirtschaft und modernen Wissenschaften wurde eine Dynamik entfesselt, von der unklar ist, ob sie in ihren Folgewirkungen noch beherrschbar ist. Denn diese Dynamik hat den Charakter der Steigerung von Macht, und mir scheint die These plausibel, daß das ungelöste Grundproblem der Hochkulturen das der Beherrschung der Tendenz zur Machtsteigerung ist. Der Machtbegriff ist mehrschichtig. *Macht* bezeichnet zunächst die Fähigkeit, mit einer Handlung bestimmte Folgewirkungen zu erzielen. Sie wird gesteigert durch die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der allgemeinen kulturellen Entwicklung. Aber ihr Charakter wird erst deutlich, wenn sie – so sah es MAX WEBER – als die Fähigkeit auftritt, einen Willen in sozialen Konfliktsituationen auch gegen Widerstand durchzusetzen, wenn dabei die erweiterten Handlungsmöglichkeiten systemisch organisiert werden, wenn solche Machtsysteme in Konkurrenz zueinander treten und sich unter den Zwang stellen, in dieser Konkurrenz sich gegenseitig zu überbieten, indem sie ihre eigene Macht steigern. Die Erscheinungsform von Macht ist die sich steigernde Konkurrenz von Machtsteigerungssystemen im politisch-militärischen, im ökonomischen und im – von Medien bestimmten – kulturellen Bereich. Das Grundproblem unserer geschichtlichen Lage scheint zu sein, daß diese Steigungsmechanismen, sollen sie nicht zur Selbstzerstörung führen, anspruchsvollere normative, institutionell verankerte Voraussetzungen verlangen.

Die Entstehung des demokratischen Verfassungsstaates

Das Problem, wie eine Gesellschaft, in der jeder der Konkurrent, ja der Feind eines jeden anderen ist, überleben und wie der Kampf aller gegen alle begrenzt werden kann, hatte in aller Schärfe THOMAS HOBBS gestellt (vgl. HOBBS 1976). Die Mechanik des Konkurrenzkampfes schien ihm nur beherrschbar, wenn alle sich aus reinem Überlebensinteresse wenigstens darauf einigen, eine zentrale staatliche Instanz zu schaffen, welche mit der Gewalt ausgestattet ist, die einzelnen an der gegenseitigen Vernichtung zu hindern. Die Idee des Sozialvertrags, bei HOBBS noch in reinem Eigeninteresse begründet, wollte

ROUSSEAU nicht nur als Notlösung gelten lassen, vielmehr sollte die der Volkssouveränität entsprungene staatliche Autorität den Willen aller (*volonté de tous*) gerade als ein Allgemeines (*volonté générale*) zum Ausdruck bringen und damit die Zerrissenheit menschlicher Existenz zwischen freier Selbstbestimmung und Entfremdung in der komparativen Existenz der Konkurrenzgesellschaft überwinden (vgl. ROUSSEAU 1977). Doch das Grundproblem der staatlichen Verfassung und damit der Selbststeuerung moderner Gesellschaften besteht offensichtlich darin, daß eine zentrale staatliche Autorität überfordert ist oder sich eben etwas anmaßt, was sie nicht leisten kann, wenn sie den Willen aller als ein einsichtiges Allgemeines zu repräsentieren beansprucht. Diese Aporie ist wohl erst in unserem Jahrhundert in aller Schärfe klar geworden. Eine demokratische Verfassung der Gesellschaft hat dann, aus Einsicht in die Grenzen der verfügbaren Rationalität, ein System von Gewaltenteilung, von „checks and balances“ zu finden, das sowohl die Ansprüche zentralisierter Macht als auch den Schaden durch den Konkurrenzkampf der einzelnen begrenzt. Die Frage ist dann, ob moderne Gesellschaften mit der Form von Verfassungen, die sie sich bisher gegeben haben, die von ihnen selbst entfesselte Dynamik beherrschen können.

Selbstdestruktive Tendenzen und reflexive Modernisierung

Denn es entsteht der Eindruck, daß die Folgen der gegenseitig sich verstärkenden Steigerungstendenzen in den einzelnen Dimensionen menschlichen Handelns nicht mehr nach außen oder nach vorn abgeleitet werden können, sondern von den Grenzen eines endlichen Systems auf uns selbst zurückschlagen. Damit droht unser Handeln auf paradoxe Weise selbstdestruktiv zu werden. Das ökonomische System, das die Befriedigung von grundlegenden Bedürfnissen sichern soll, gefährdet die eigenen Lebensgrundlagen. Das politisch-administrative System, das friedliches Zusammenleben garantieren soll, weiß Machtsteigerungsmechanismen nicht mehr zu beherrschen und vermag auch jetzt noch Vernichtungsdrohungen nur mit Drohungen zu beantworten, die Selbstvernichtung zur Folge hätten. Das sozio-kulturelle System, das durch Ausweitung von Kommunikation mehr Selbstbestimmung ermöglichen soll, droht in größere Isolation zu führen und fragmentiertes Bewußtsein zu produzieren. Und dies alles geschieht in globalen Dimensionen und wirkt sich immer stärker auf die sogenannten unterentwickelten Länder aus. In vielen ihrer Regionen ist unter den gegebenen Bedingungen der Preis für die Sicherung des Überlebens von Tag zu Tag die Zerstörung der Lebensgrundlagen der kommenden Generationen.

Unter dem Eindruck einer selbstdestruktiv auf sich zurückschlagenden, gleichsam objektiv „reflexiv“ gewordenen Modernisierung versuchen wenigstens einzelne Gruppen und anfanghaft auch Regierungen, bei Entscheidungen über die weitere Entwicklung zerstörerische Tendenzen der bisherigen Modernisierung von vornherein mitzubedenken und das Reflexionspotential der Moderne auf den Prozeß der Modernisierung selbst anzuwenden, die Modernisierung also selbst zu modernisieren. Das Stichwort „reflexive Modernisierung“ (vgl. BECK/GIDDENS/LASH 1992) zeigt zunächst aber nur das Problem an. Denn es bleibt offen, welche Form von Reflexion zu welcher Form von veränderter Modernisierung führen kann und ob und wie die sich zuspitzenden Probleme in einem epochalen Wandel individueller Verhaltensweisen und institutioneller Mechanismen gelöst werden können.

Die Erfahrung einer sich selbst bedrohenden Modernisierung scheint eine der Ursachen der Entwicklung der sogenannten Postmoderne bzw. des Poststrukturalismus zu sein. Der postmoderne Blick ist zunächst ein Blick zurück. Er richtet sich auf eine Epoche, die er als Einheit von strukturierenden Prinzipien her zu erfassen versucht. Von daher ist die Postmoderne ohne den vorausgehenden Strukturalismus in der Ethnologie, der Linguistik und der Psychoanalyse nicht zu verstehen. Zugleich greifen Denker wie DERRIDA (1976) oder LYOTARD (1987) entschieden auf NIETZSCHE und HEIDEGGER zurück. HEIDEGGER versucht ja, die Geschichte des abendländischen Denkens insgesamt als die Geschichte eines sich radikalisierenden machtförmigen Umgangs mit Wirklichkeit zu rekonstruieren (vgl. HEIDEGGER 1954). Neuerdings verweist man auf die Nähe zumindest dieser Thesen zu manchen Auffassungen der klassischen Kritischen Theorie. HEIDEGGER sieht, in äußerster Verkürzung gesagt, den Grundzug des abendländischen Denkens darin, daß der Mensch als Subjekt sich alles Seiende so als Objekt vorstellt, daß es nur im Horizont eines vorstellenden Entwurfs sein darf und damit dem rechnend-manipulierenden Zugriff unterworfen wird und bleibt. Dieses Subjekt ist selbst beherrscht von dem Willen zur Sicherung seines Subjektseins. Es ist Wille zu sich und als solches Wille zur Macht. Der Wille zur Macht ist in sich auf Selbststeigerung angelegt. Er will sich selbst als seine Macht steigernder Wille – und darüber hinaus nichts. Die Geschichte des abendländischen Denkens, der abendländischen „Metaphysik“, ist deshalb sich radikalisierender Nihilismus.

Für DERRIDA ist das „Denken der Strukturalität der Struktur“, wie FOUCAULT es vorgeführt hat, ebenso wie das Denken HEIDEGGERS die Eröffnung der Möglichkeit, die Krise der Vernunft, in die die Geschichte des Abendlandes geführt hat, wahrzunehmen und im Ansatz zu überwinden. Es geht für ihn darum, ein Denken zu überwinden, das eine Einheit, einen versichernden Grund, ein Zentrum als Präsenz konstruiert, die begreifbar und letztlich beherrschbar sind. Es gilt, nicht eine Einheit zu konstruieren und sich ihr zu unterwerfen, sondern es geht um die irreduzible „différance“, durch die Unterschiede gesetzt und Präsenz aufgeschoben werden. Dadurch soll eine andere Form von Zeitlichkeit, eine andere Form des Umgang mit sich, mit anderen, mit Wirklichkeit überhaupt möglich werden (vgl. DERRIDA 1976).

Eine genauere Analyse dieses Denkens müßte Wurzeln der französischen Postmoderne im jüdischen Denken, in der Interpretationstradition des Talmud diskutieren, um ihr Gewicht zu ermessen – eine Dimension, die in der deutschen Diskussion fast vollständig verloren gegangen ist oder unterschlagen wird. Bei einer genaueren Analyse dieses Denkens und vor allem bei seiner *Rezeption* in den Humanwissenschaften ist jedoch zu fragen, ob im Denken der Differenz wirklich die Andersheit des Anderen gewahrt bleibt (vgl. LEVINAS 1989), oder ob nicht das Spiel der Differenzen schließlich zur Indifferenz gegenüber dem Anderen führt.

Postmodernes Denken hat für die Pädagogik eine gewisse Anziehungskraft. Gegen eine einlinig verstandene Rationalität, in deren Horizont Entwicklung und Lernen immer nur dasselbe bedeuten können, nämlich Steigerung eben dieser Rationalität, scheint hier sich die Möglichkeit zu bieten, anders und anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen und damit selbst anders zu werden und so die Hoffnungen aller pädagogischen Utopien einzulösen, auch wenn nicht angegeben werden kann und angegeben werden darf, wie anders und was anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen sei. Freilich drängt sich die Frage auf, ob solches Denken nicht einfach zwei Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung

entgegenkommt, einmal der Flucht in Partikularismus und Regionalismus vor den globalen Problemen, zum anderen der Affirmation einer zunehmenden Fiktionalisierung und Fragmentierung von Wirklichkeit durch eine von Medien bestimmte Kulturindustrie. Statt in einer selbstdestruktiven Situation Lösungen zu entwickeln, droht dann solches Denken zum Eskapismus zu führen.

Die Erziehungswissenschaft der Moderne

Insgesamt jedoch ist zu prüfen, ob die Erziehungswissenschaft der Moderne tatsächlich nur ein verstärkendes Moment in einem eindimensionalen Modernisierungsprozeß war, der schließlich in unsere Situation geführt hat. Bewegten sich ihre Grundbegriffe nur im Horizont eines auf Herrschaft und Verfügung gerichteten Denkens, oder hat sie nicht gerade den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ aufgewiesen? Die Rede von *der Erziehungswissenschaft der Moderne* verführt unter dem Zwang eines „Blicks zurück im Zorn“ zu einer einlinigen Rekonstruktion einer ganzen Epoche. Gerade ein Denken der Differenz müßte zu einer historischen Hermeneutik der Differenz führen. Sonst konstruiert man nur das Andere des eigenen Denkens, nimmt aber gerade die Andersheit des anderen Denkens nicht wahr. Das moderne Denken richtet sich von seinen Anfängen kritisch gegen sich selbst. Aufklärung ist auch Aufklärung über ihre Gefahren, ist Aufklärung über die Dialektik der Aufklärung, ist Vorantreiben gesellschaftlicher Modernisierung und Protest gegen ihre destruktiven Tendenzen. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft (vgl. BENNER 1991). Sie folgt einerseits den Trends der sich modernisierenden Gesellschaft und treibt sie mit der Entwicklung organisierten Lernens und mit der Etablierung formaler Erziehungssysteme mit voran. Andererseits sucht sie nach Alternativen, nach neuen Lebensformen, die aus gesellschaftlicher Zersplitterung und Entfremdung herausführen sollen. Nicht umsonst taucht der Begriff der Entfremdung vor den Entfremdungstheorien von HEGEL und MARX zuerst in pädagogischen Texten von SCHILLER und HUMBOLDT auf.

Deshalb waren ausgeprägte *Modernisierungsschübe* der Gesellschaft zugleich immer mit *Reformphasen* der Erziehung und der Erziehungswissenschaft verbunden. Ich unterscheide ganz grob drei solcher Reformphasen, nämlich die klassischen Bildungstheorien, die Reformpädagogik der Jahrhundertwende und die pädagogischen Ansätze nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. TENORTH 1988).

Die klassischen Bildungstheorien

Ich meine in der Tat, daß schon die klassischen pädagogischen Theorien von ROUSSEAU, KANT und SCHILLER bis zu HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und HERBART als Antwort auf die sich beschleunigende Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft verstanden werden müssen. Das Thema von ROUSSEAU ist die Zerrissenheit des modernen Menschen. In seiner Auseinandersetzung mit HOBBS wird ROUSSEAU klar, daß eine Eigenliebe, die sich zum unbedingten Willen zur Selbstbehauptung verkehrt, in das Elend der komparativen bürgerlichen Existenz führt, die ihre Identität aus der Anerkennung der anderen im Konkurrenzkampf beziehen muß und damit gerade nicht sie selbst sein kann. Die komparative Existenz ist selbstwidersprüchlich. Die Fiktion einer alternativen pädagogischen Beziehung im „Emile“ (ROUSSEAU 1963), die eine Erziehung entwirft, die nicht erst in die Widersprüche einer solchen Existenz führen soll, steht in ihrer Anlage aber selbst unter dem Verdacht, Manipulation zu sein.

Damit ist ein zentrales Thema der modernen Erziehungswissenschaft angeschlagen, in dem sich ein Grundproblem neuzeitlichen Denkens überhaupt spiegelt. Auf der einen Seite geht es um den emphatischen Begriff der Freiheit, der Autonomie und des Subjekts, das herausgenommen werden soll aus dem objektivierenden Verfügungszusammenhang. Auf der anderen Seite entsteht dann aber die Frage, wie ein pädagogisches und überhaupt ein soziales Handeln begriffen werden kann, das nicht objektivierenden und technisch-manipulativen Charakter hat. Die ganze klassische Philosophie kann ebenso wie die klassischen pädagogischen Ansätze als Gigantomachie um das Subjekt und um die Möglichkeit von Intersubjektivität in modernen Gesellschaften begriffen werden.

Ich meine, daß man auf dem Hintergrund dieser dramatischen Auseinandersetzung das Sprachdenken und die pädagogischen Theorien von SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT verstehen muß (vgl. HUMBOLDT 1963; SCHLEIERMACHER 1977). Sicher bleiben sie ihrer gesellschaftlichen Situation verhaftet. Das muß aber nicht daran hindern, die utopischen Potentiale ihres Denkens zu erheben, die über diese Situation hinausweisen. Für beide ist Sprechen die Realisierung einer elementaren und letztlich unbegrenzten Kreativität. Das Sprechen des anderen ist dann jeweils zugleich ein Infragestellen der eigenen im Sprechen hervorgebrachten Strukturen. Verstehen in seiner vollen Form ist dann ein freies Konstruieren, in dem ich „divinatorisch“, wie SCHLEIERMACHER das nennt, über meine eigenen bisherigen Verstehensmöglichkeiten, über das, was ich bisher bin, hinausgehen muß, um das Gesagte des anderen zu rekonstruieren, ohne ihn in seiner ursprünglichen Kreativität und Individualität jemals vollständig erreichen zu können. Angezielt ist damit ein Dialog, der im Vorgang der Verständigung die unaufhebbare Individualität des anderen zum Vorschein bringt und anerkennt. Dialektische Dialogik zielt auf die Anerkennung der Andersheit des anderen im Vorgang der Verständigung. Es ist kennzeichnend für SCHLEIERMACHER wie für HUMBOLDT, daß sie dieses Verhältnis nicht nur zwischen Individuen, sondern ebenso zwischen verschiedenen Kulturen, auch im historischen Abstand, gewahrt wissen wollten. Solche historische und interkulturelle Hermeneutik muß deshalb nicht Unterwerfungshermeneutik sein.

Neuere historische Untersuchungen haben zeigen können, daß diese Konzeption als Mitte der klassischen Bildungstheorien gerade auch politisch gemeint war als Versuch, die zunehmende gesellschaftliche Zerrissenheit zu überwinden und in eine kommunikative Vernunft zurückzuholen. Und man hat inzwischen Anlaß, die Auswirkungen dieser Konzeption auf das Schul- und Bildungssystem im 19. Jahrhundert nicht ganz so pessimistisch wie bisher üblich zu beurteilen (vgl. KRAUL 1984; LOHMANN 1990).

Dennoch wird man nicht leugnen können, daß in den klassischen Bildungstheorien nicht in aller Klarheit und Schärfe wahrgenommen wird, daß die Dynamik der Entwicklung moderner Gesellschaften auf der Konkurrenz sich steigender politischer und wirtschaftlicher Machtssysteme beruht. Ihre Kritik reicht nicht tief genug. Sie selbst bieten Ansatzpunkte dafür, daß sie in der Folge einseitig interpretiert und für ihnen im Ansatz fremde Zwecke instrumentalisiert werden konnten.

Reformpädagogik

Die Phase der Reformpädagogik in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts kann ebenfalls als Reaktion auf einen Modernisierungsschub von weiterer Industrialisierung, Urbanisierung und Konzentration staatlicher und wirtschaftlicher Macht bei gleichzeitiger

rascher Bevölkerungszunahme verstanden werden. Die reformpädagogischen Ansätze wollten gegen die überhandnehmenden abstrakt-formalen Mechanismen der Problemlösung in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur auf die Unmittelbarkeit alltäglicher lebensweltlicher Kommunikation zurückgehen, in der die Kreativität des Kindes und seine individuelle Eigenart sich erst entfalten und gefördert werden können. So sehr wir von diesen Ansätzen heute noch zehren, sie bleiben in ihrem Bewußtsein hinter den Grundproblemen moderner Gesellschaften zurück. In den zwanziger Jahren formulierten Vertreter der Reformpädagogik selbst den Verdacht, eine Pädagogik, die allein auf die schöpferischen Kräfte des Kindes vertraue, gerate, „ohne es zu ahnen, in um so verderblichere Abhängigkeit von den realen Mächten des Staates, der Wirtschaft oder der Wissenschaft“ (FLITNER 1926/1987, S. 26); ein Verdacht, der sich auf furchtbare Weise bestätigen sollte.

Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem in ihm geförderten technologischen Schub setzte mit der Freigabe von Kolonien und dem sich verschärfenden Ost-West-Gegensatz ein weltweiter Ausbau der Bildungssysteme ein. Es ist durchaus zuzugestehen, daß man dabei die Hoffnung hatte, eine Konzeption von Erziehung und Erziehungswissenschaft, wie sie JOHN DEWEY entworfen hatte, weiterzuentwickeln: Die Einführung in Methoden kritischer wissenschaftlicher Diskussion sollte zugleich zur Lösung konkreter gesellschaftlicher Probleme durch demokratische Willensbildung befähigen und durch das Zugestehen eines Grundrechts auf Bildung die Entwicklung einer gerechten Gesellschaft vorantreiben.

Als vor allem in Deutschland die Ungeheuerlichkeit der Verbrechen des Nationalsozialismus immer deutlicher ins Bewußtsein trat, setzte unter dem Einfluß der Studentenbewegung auch in der Erziehungswissenschaft die Suche nach den Ursachen ein. Theoretisch sollte aus einer Verbindung von psychoanalytischen und gesellschaftskritischen Ansätzen aufgeklärt werden, in welcher Weise autoritäre Strukturen in modernen Gesellschaften entstehen und durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in psychische Strukturen umgesetzt werden können und in welcher Weise eine eindimensionale Erziehungswissenschaft für solche Prozesse in Dienst genommen werden kann. Allen Klagen über das Schicksal der Bildungsreform zum Trotz wird man diesem Schub an kritischer Reflexion Erfolg nicht abstreiten können, wenn man die Widerstände in Betracht zieht, die ihm entgegenstanden und entgegenstehen. Zu fragen bleibt allerdings, warum gerade die radikale Kritik von Vertretern der Kritischen Theorie wie WALTER BENJAMIN und THEODOR W. ADORNO, die aus der Erfahrung des Holocaust gespeist war, nicht wirklich rezipiert worden ist (vgl. PEUKERT 1990). Es bleibt die Frage, ob die sogenannte „Kritische Erziehungswissenschaft“ in ihrer Selbstaufklärung genügend kritisch war. Und es bleibt die Frage, ob sie in ihrem Problembewußtsein der Situation einer globalen Selbstbedrohung gewachsen ist und ob sie die Zukunft derer, für deren Erziehung sie Orientierung bieten will, überhaupt schon in ihr Bewußtsein und in ihre Theoriebildung aufgenommen hat.

Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft

Welche Fragen stellen sich dann heute für die Erziehungswissenschaft? Ich möchte im folgenden wenigstens einige Probleme benennen, die sich mir aufzudrängen scheinen. Sie betreffen einmal die Analyse der Struktur und der normativen Implikationen pädagogischer Interaktion, zum anderen das Verhältnis einer auf dieser Basis entwickelten Theorie

der Erziehung und Bildung zu einer Theorie der Gesellschaft und ihrer Subsysteme, also zu einer Theorie der Demokratie, der Ökonomie und der Kultur.

Die Grundlegung von Ethik und der normative Kern pädagogischer Interaktion

Die Frage der Grundlegung der Humanwissenschaften scheint mir bis heute nicht voll geklärt zu sein. Man kann sich dem Problem mit einer einfachen wissenschaftstheoretischen Überlegung nähern. Ein Humanwissenschaftler, der Theorien über das Verhalten von Menschen aufstellen will und meint, es in Gesetzen fassen zu können, verstrickt sich in eine Paradoxie, die in der neueren angelsächsischen Diskussion das „sozialwissenschaftliche Paradox“ genannt wird. Indem ich nämlich Gesetzhypothesen über das Verhalten anderer aufstelle, nehme ich für mich als Theoretiker nach allen Erkenntnissen der Wissenschaftstheorie wenigstens im Prinzip in Anspruch, im Entwurf meiner Theorie innovatorisch und kreativ über das bisher Gedachte hinauszugehen bis hin zum Entwurf neuer, semantisch nicht voll festlegbarer Begriffe und nicht voll reflektierbarer und endgültig als widerspruchsfrei erweisbarer formaler Sprachen. In der normalen Theoriebildung nehme ich naiv etwas in Anspruch, was ich implizit dem anderen abspreche, indem ich ihn unter meine Gesetzesaussagen subsumiere, und konstituiere damit eine Asymmetrie. Wenn ich mich selbst in dem ernst nehme, was ich als Theoretiker tue, muß ich dem anderen die Möglichkeit zugestehen, auch meine Interpretation seines Verhaltens hinterfragen und durchbrechen und zu ihr Stellung nehmen zu können. Dann verwandelt sich aber mein Umgang mit dem anderen.

Eine handlungstheoretisch konzipierte Humanwissenschaft steht schon in der ersten Bestimmung ihres Zugriffs vor der Entscheidung, ob sie den anderen Handelnden – das humanwissenschaftliche „Objekt“ der Untersuchung – als gleichberechtigtes Subjekt anerkennt. Die Frage ist, ob die Begründung einer allgemeinen Handlungstheorie nicht nur dann gelingen kann, wenn zugleich eine Grundnorm von Interaktion aufgestellt wird: In meinem Handeln auf den anderen zu muß ich ihn schon immer als gleichberechtigten Partner anerkennen, wenn ich nicht entweder ihn als Handelnden verfehlen oder mich in den Ansprüchen meines Handelns durch mein Handeln selbst negieren soll (vgl. PEUKERT 1984b; 1988, S. 252–300).

Das ist nun zweifellos eine Argumentationsweise, die an klassische transzendente Argumentationen erinnert und sie interaktionslogisch erweitert. Sie ergibt sich aber einfach aus der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussionslage, die sich in einem jahrzehntelangen Prozeß unnachgiebiger Selbstkritik herausgebildet hat. Ist es völlig abwegig zu versuchen, ein solches Denken mit den radikalen ethischen Entwürfen ins Gespräch zu bringen, die der Erfahrung des Holocaust entspringen?

Auch Vertreter der Kritischen Theorie haben die Vernichtungsmaschinerien unseres Jahrhunderts immer als einen pervertierenden Endpunkt wissenschaftlich-objektivierenden Denkens verstanden. Das hat dem scheinbar spekulativen wissenschaftstheoretischen Problem der Grundlegung der Humanwissenschaften die Schärfe einer ethischen Grundsatfrage verliehen. Aus der Erfahrung des Holocaust hat EMMANUEL LEVINAS darauf insistiert, daß alle unsere Entwürfe von Wirklichkeit von dem anderen in seiner Andersheit durchbrochen werden (vgl. LEVINAS 1978). Ich muß die Exterritorialität der Freiheit des anderen gegenüber meinem objektivierenden Begreifen zugestehen. Im Durchbrechen meiner Wirklichkeitsentwürfe beansprucht mich die Andersheit des anderen unmittelbar

und erklärt mich zum verantwortlichen Subjekt. Schon seine sinnlich erfahrbare Verletzlichkeit macht unsere gemeinsame Situation zu einer ethischen.

Eine solche Asymmetrie des Vorrangs des anderen kann freilich wieder zur Herrschaft über andere führen, wenn ich mir nicht bewußt mache, daß auch ich für den anderen einen Anspruch darstelle, der ihn unmittelbar betrifft und dabei überfordern kann. Die Erfahrung der Andersheit des anderen entlastet nicht von intersubjektiver Reflexion.

Die „Symmetrie der Asymmetrien“ des wechselseitigen Vorrangs des jeweils anderen verweist auf die zeitliche Grundstruktur von Interaktion. Die Freiheit des anderen in kommunikativen Handlungen anzuerkennen heißt, im eigenen zeitlichen Handeln auf die künftige Verwirklichung möglicher Freiheit vorzugreifen, deren Spielräume selbst nur im intersubjektiven Handeln erschlossen werden können. Intersubjektive Anerkennung bestätigt eine werdende, erst noch erhoffte Integrität des anderen, die nicht in der Verfügung dessen steht, der in Kommunikation eintritt, für die er aber Verantwortung übernimmt.

Mir scheinen solche Überlegungen zu konvergieren mit den Versuchen, das Ziel der Entwicklung moralischen Bewußtseins neu zu formulieren. Der Einwand, das moralische Urteil auf der von ihm angenommenen höchsten Stufe moralischen Bewußtseins trage noch monologischen Charakter, sowie die Kritik von C. GILLIGAN, die Orientierung am formalen Prinzip der Gerechtigkeit vernachlässige die Fürsorge (care) für den anderen in seiner konkreten, biographisch einmaligen Situation (vgl. GILLIGAN 1984), hatten L. KOHLBERG dazu geführt, die Elemente reifer moralischer Urteilskompetenz neu zu bestimmen. Auf dieser Stufe geht es zwar weiterhin um „equal respect for human dignity“, KOHLBERG sieht aber Gerechtigkeit nun in notwendiger innerer Verbindung mit „benevolence“ als „active sympathy for each unique individual“, die wiederum „the attitude of recognizing the necessity of entering into dialogue in the face of disagreement about what is right“ impliziert (vgl. KOHLBERG/BOYD/LEVINE 1986).

Entwicklung auf solche Ziele hin setzt jedoch eine Form von Interaktion voraus, welche die Integrität der einzelnen zu wahren sucht. JÜRGEN HABERMAS hat deshalb darauf hingewiesen, daß die adäquate Ergänzung zum Konzept universaler Gerechtigkeit das Konzept einer Solidarität ist, die sich verantwortlich weiß für gewaltfreie kommunikative Strukturen, die wiederum Voraussetzung sind für Entwicklungsprozesse (vgl. HABERMAS 1991).

Reife moralische Urteilskompetenz scheint deshalb notwendig verbunden mit der Kompetenz zu transformatorischem zeitlichem sozialem Handeln. Ich möchte die mit solchen Überlegungen angezielte Ethik, die sich aus einer radikalisierten Analyse zeitlichen intersubjektiven Handelns ergibt, eine Ethik intersubjektiver Kreativität im Horizont universaler Solidarität nennen (vgl. PEUKERT 1990). Erst eine solche Konzeption dürfte auch der Grundstruktur pädagogischen Handelns gerecht werden.

Die elementare Erfahrung, von der pädagogisches Denken und Handeln ausgeht, ist eine doppelte. Sie ist einmal die Erfahrung eines neuen unabhängigen Anfangs, der „Natalität“ (H. ARENDT) eines anderen. Es ist die Erfahrung der sinnlichen Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines offenen Anfangs und Werdens menschlicher Existenz. Sie ist zum anderen die Erfahrung, daß dieses Werden angewiesen ist auf eine Kommunikation, die selbst wiederum zerbrechlich und zerstörbar ist. Pädagogisch sensibel zu sein hieße also, eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren kommunikativen Strukturen Mensch zu werden, und zwar in einer Gesellschaft, in der es Tendenzen gibt, solche Strukturen zu stören und zu zerstören; und es hieße bereit sein, für solches bedrohtes Werden in der eigenen, ständig selbstkritisch auf Tendenzen zur

Machtausübung reflektierten Praxis auch öffentlich Verantwortung zu übernehmen; also Verantwortung für die Realisierung und institutionelle Sicherung kommunikativer Verhältnisse nicht nur in unmittelbaren Beziehungen, sondern auch in den gesellschaftlichen Prozessen der Konstruktion einer differenzierten, durch Differenzverhältnisse bestimmten Welt; Verantwortung für eine Kultur, die sensibel ist für ihre selbstdestruktiven Tendenzen und die Institutionen entwickelt, diese Tendenzen wahrzunehmen und zu überwinden. Und Erziehungswissenschaft hätte gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse in diesen Dimensionen methodisch kontrolliert zu reflektieren.

Erst eine so konzipierte Erziehungswissenschaft hat in unserer Situation Relevanz für eine Theorie der Demokratie, der Ökonomie und des wissenschaftlichen Wissens, also auch insgesamt für eine Theorie unserer Kultur, und ist in ihrer Entfaltung, speziell als Bildungstheorie, selbst wiederum auf Erfahrungen in diesen Bereichen angewiesen. Erziehungswissenschaft konstituiert sich so als interdisziplinäre Wissenschaft. Dazu möchte ich wenigstens noch einige Bemerkungen machen.

Bildung und Demokratie

Die strikt normativen Demokratietheorien, die in der Aufklärung etwa von ROUSSEAU und KANT entwickelt worden sind, haben an der Interdependenz zwischen Erziehung und der Errichtung einer demokratischen Gesellschaft der Freien und Gleichen festgehalten. Diese Interdependenz ist für das Projekt der Moderne konstitutiv. Nicht umsonst hat ROUSSEAU 1762 gleichzeitig den „Emile“ und den „Contrat Social“ veröffentlicht und auf die Zusammengehörigkeit dieser Werke aufmerksam gemacht. SCHLEIERMACHER hat in seiner Vorlesung über Pädagogik von 1826 dieses Verhältnis auf klassische Weise formuliert: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 42). Die neuzeitlichen, an intersubjektiver Freiheit orientierten Ethiken sind konstitutiv verbunden mit Handlungswissenschaften, die auf die Transformation sowohl bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse als auch individuellen Bewußtseins zielen. Die Theoretiker der Aufklärung hatten gehofft, damit die Mittel zur Transformation sowohl gesellschaftlicher Strukturen als auch individueller Identitäten gefunden zu haben.

Die grundlegende Aufgabe einer Erziehungstheorie wie einer Demokratietheorie ist immer noch, einen kritischen Begriff von Kommunikation zu entwickeln, der imstande ist, die Struktur transformatorischer Lernprozesse und kollektiver, nichtideologischer Entscheidungsprozesse aufzuhellen. Der gemeinsame normative Kern sowohl von Erziehung als auch von Demokratie besteht in einer Theorie intersubjektiv reflektierter Lernprozesse, die sowohl kollektiv als auch individuell bestimmt werden können. Und die Demokratien mit ihren Institutionen stehen unter dem Test, ob sie solche elementaren Lernprozesse ermöglichen und fördern.

Das „Projekt der Moderne“ ist bestimmt vom Pathos der Freiheit und Befreiung. Die westlichen Demokratien haben die politisch-soziale, die wissenschaftlich-technische und die ökonomische Dynamik der Entwicklung moderner Gesellschaften bei Einschränkung der zentralen staatlichen Macht durch ein System von „checks and balances“ zu steuern versucht und sind dabei weithin erfolgreich gewesen. Man hat oft darauf hingewiesen (vgl. z. B. GIDDENS 1979, S. 365), daß es das Paradox der Systeme des Staatssozialismus war, daß sie Prozesse der Befreiung mit den Mitteln technologischer Rationalität und durch

Konzentration von Staatsmacht herbeizuführen versuchten, also mit Mitteln, die das verhindern mußten, was diese durchsetzen sollten. Nach ihrem Zusammenbruch stellt sich uns um so unverhüllter die Frage, ob die bisherigen institutionellen Arrangements der Demokratien den Gefährdungen gewachsen sind, die aus der Dynamik moderner Gesellschaften stammen, nach der eine sich beschleunigende Modernisierung zu immer höheren Modernisierungsrisiken führt.

Die zentrale Frage ist wohl, ob es uns gelingt, Organe der erhöhten Selbstwahrnehmung unserer Gesellschaft und ihres selbstzerstörerischen Potentials zu entwickeln und demokratische Institutionen einer moralisch reflektierten Selbststeuerung und Selbstveränderung zu schaffen, die die selbstdestruktiven Tendenzen überwinden können und dabei Freiheit nicht aufheben, sondern sichern. Es käme also darauf an, die Struktur transformatorischer Lernprozesse in Institutionen so zu verankern, daß in ihnen ständig auch die Erfahrungen mit dem Gelingen oder Mißlingen einer bestimmten Weise kollektiven und individuellen Lernens reflektiert und in Korrekturen der institutionellen Arrangements berücksichtigt werden können. Es ginge also um die gesellschaftliche Verankerung von Prozessen des Lernens über kollektives Lernen, von Lernprozessen zweiter Ordnung. Sich eine solche Lernverfassung zu geben hat U. PREUSS „moralisch-reflexiven Konstitutionalismus“ genannt (PREUSS 1990, S. 78; vgl. auch HABERMAS 1990, S. 11–50; CALHOUN 1992). Ich möchte die Reichweite solcher Forderungen an den Diskussionen um eine ökonomische Ethik und um die Folgen der gesellschaftlichen Umsetzung wissenschaftlichen Wissens erläutern.

Bildung und ökonomische Rationalität

Vor allem die Diskussionen um ökologische Fragen haben das Problem der destruktiven Folgen individuell „rationalen“ ökonomischen Handelns in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Dabei gibt es in den Sozialwissenschaften mindestens drei Theorie-traditionen, die darauf hinweisen, daß Probleme dieser Struktur in modernen Gesellschaften zunehmen. Man zählt zu ihnen nicht nur das Verhalten zur Umwelt und zu globalen Ressourcen, sondern auch den Nord-Süd-Konflikt, Formen des Wettrüstens oder den Konkurrenzkampf um Arbeit und die Formen der Marginalisierung eines Anteils von bis zu 20% der Bevölkerung der industrialisierten Staaten. (a) Das Konzept der „Externalisierung von Kosten“ (vgl. KNEESE/RUSSELL 1987) macht darauf aufmerksam, daß die Menschheit gerade über ihr ökonomisches Handeln zu einer Einheit zusammengewachsen ist und keine „externen“ Konkurrenten mehr hat, denen sie Kosten aufladen könnte; sie ist nur noch ihr eigener Konkurrent und hat alle Kosten selbst zu tragen. (b) In der Gruppentheorie wird die These vertreten, daß öffentliche Güter (public goods), zu denen jeder Zugang hat, im Unterschied zu nur individuell genutzten privaten Gütern in aller Regel spontan nicht in der notwendigen Menge erstellt werden, weil die „free rider position“ individuell zu verführerisch ist (vgl. OLSON 1985). Zu diesen public goods gehört inzwischen ja gerade schon eine intakte Ökosphäre. (c) In der Spieltheorie wird diese Problemstruktur als „Gefangenen-Dilemma“ bezeichnet. Nach diesem Modell kommt die beste Lösung für alle Beteiligten nicht zustande, weil jeder einzelne noch eine Chance sieht, individuell für sich eine noch bessere Lösung zu erzielen. Die Problemstruktur ist also von der Art, daß der einzelne in der Situation der kollektiven Selbstschädigung immer noch besser steht als in jener Situation, in der sein Verhalten, mit dem er das Gemeinwohl fördern würde, von den

anderen ausgenutzt wird (vgl. RAPOPORT 1987). Die Grundthese von ADAM SMITH steht also auf mehrfache Weise erneut zur Debatte.

Eine Lösung ist auch nach Meinung liberaler Ökonomen auf Dauer nur darin zu finden, daß die Handlungssituation des einzelnen durch institutionelle Reformen so verändert wird, daß die Anreize zu kollektiver Selbstschädigung möglichst unterbunden werden. Nur der handelt verantwortlich, der, wie C. OFFE formuliert, „seinen eigenen Handlungen gegenüber methodisch die Prüf-Perspektive zugleich des Experten, des generalisierten anderen und des eigenen Selbst in futurum exactum einnimmt und auf diese Weise die Kriterien des Handelns sachlich, sozial und zeitlich validiert“ (OFFE 1989, S. 758.) Die Einführung solcher Reformen setzt aber nicht nur großes ökonomisches, juridisches und politisches Wissen voraus, sondern auch ein moralisches Bewußtsein, das an Lebensmöglichkeiten für alle, auch für künftige Generationen, interessiert ist. Welche Art von Lernprozessen aber kann ein solches Bewußtsein überhaupt entstehen lassen? Der Zynismus des Appells von Politikern und Ökonomen an Pädagogen, sie sollten die Entwicklung moralischen Bewußtseins fördern, besteht darin, daß sie Rahmenbedingungen schaffen, die solche Lernprozesse verhindern.

Der Status von Wissen und das kulturelle System

Unsere Situation wird noch komplexer dadurch, daß sich auch der Status wissenschaftlichen Wissens verändert. Die Ergebnisse des ungehinderten Prozesses von trial and error haben die Grundlagen moderner Gesellschaften mit zunehmender Geschwindigkeit und Intensität revolutioniert. Am Anfang wurden freilich immer nur einzelne, relativ überschaubare Forschungsergebnisse als Veränderungen gesellschaftlich implementiert. Unsere Situation unterscheidet sich von diesen Anfängen dadurch, daß mit immer größerer Geschwindigkeit immer weitere Bereiche gesellschaftlichen Handelns durch Umsetzung der Ergebnisse einer sich überholenden Forschung verändert werden, deren Wechselwirkungen und kombinierte Folgewirkungen immer schwerer abgeschätzt werden können. Wir sind nicht mehr nur Subjekte, sondern Objekte eines sich ausdehnenden wissenschaftlichen Gesamtexperiments mit notwendigerweise expandierenden Möglichkeiten der „Falsifikation“. Die Gesellschaft wird zum Labor, wir werden zu einer „Gesellschaft von Versuchskaninchen“ (vgl. PREUSS 1990, S. 83). Es dürfte deutlich sein, daß sich damit Stellenwert und Status wissenschaftlichen Wissens verändern. Die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten durch wissenschaftliches Wissen erschlossen werden sollen, wird immer mehr zur Frage nach der Lebensform, in der wir gemeinsam leben möchten; sie erhalten verstärkt eine ethische Dimension.

Aber schon die wissenschaftstheoretische und mathematisch-logische Forschung unseres Jahrhunderts hat insgesamt gezeigt, daß es das abschließbare, voll beherrschbare und mit den eigenen Mitteln ganz reflektierbare System von Begriffen und formalen Operationen, das ein eindeutiges, auch modellhaftes Abbilden der Realität und aller ihrer Möglichkeiten erlauben würde, nicht geben kann, daß vielmehr *alles* Wissen der Wissenschaften geschichtlich situiert ist, auf Handlungssituationen bezogen und auf Zukunft offen bleibt und daß die Basis wissenschaftlicher Rationalität intersubjektiv reflektiertes, normativ dimensioniertes kommunikatives Handeln ist. Sofern es auf dieser Basis um Entscheidungen über Lebensformen geht, gibt es keine allein zuständigen Experten mehr.

Das Neue an unserer Situation ist also, daß wir in einem bisher nicht geahnten Ausmaß durch die Fortschritte wissenschaftlichen Wissens auf unser gemeinsames Potential zur Organisation von wissenschaftlichen, sozialen und moralischen Lernprozessen in ihrer Interdependenz zurückverwiesen werden. Der geschichtlich neue Status wissenschaftlichen Wissens verlangt also auch einen neuen Bildungsbegriff (vgl. PEUKERT 1984a; 1992). Individuell ginge es dabei um die Entwicklung der Fähigkeit, in einer neuen Integration von wissenschaftlich-hypothetischem Wissen und ethischer Reflexion an Formen der gemeinsamen Entscheidungsfindung teilzunehmen, in denen die Interpretation dessen, was menschliches Leben und was eine humane Kultur ist, weder den Experten noch einer zentralen Instanz überlassen wird.

Angesichts dieser Herausforderungen scheint die Erziehungswissenschaft weithin erst noch vor der Aufgabe zu stehen, in Auseinandersetzung mit ihrer Tradition in einer radikal veränderten historischen Situation die angemessenen Problemdimensionen einer fundamentalen, kritischen, interdisziplinär orientierten Praxiswissenschaft zu gewinnen.

Literatur

- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M. 1992.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- CALHOUN, C. (Hrsg.): Habermas and the Public Sphere. Cambridge, Mass. – London: The MIT-Press 1992.
- DERRIDA, J.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a.M. 1976.
- FLITNER, W.: Die pädagogische Bewegung und die Schule (1926). In: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 4. Paderborn 1987, S. 26–35.
- FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. (Freud-Studienausgabe Bd. 1) Frankfurt a.M. 1969.
- GIDDENS, A.: Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1979.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt a.M. 1990.
- HABERMAS, J.: Gerechtigkeit und Solidarität. Zur Diskussion über „Stufe 6“. In: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991, S. 49–76.
- HEIDEGGER, M.: Überwindung der Metaphysik. In: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen 1954, S. 71–100.
- HIRSCHMAN, A. O.: Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt a. M. 1987.
- HOBBS, TH.: Leviathan – oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates. Hrsg. u. eingel. v. I. FETSCHER. Frankfurt a. M. 1976.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830 – 1835). In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart 1963, S. 368 – 756.
- KNEESE, A./RUSSELL, C.: Environmental Economics. In: EATWELL, J./MILGATE, M./NEWMAN, P. (Hrsg.): The New Palgrave. A Dictionary of Economics. Bd. 2. London: The Macmillan Press Ltd. 1987, S. 159 – 164.
- KOHLBERG, L./BOYD, D./LEVINE, CH.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt a. M. 1986, S. 205 – 240.
- KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium. 1780 – 1980. Frankfurt a. M. 1984.
- LEVINAS, E.: Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. (Phaenomenologica Bd. 54). Den Haag ²1978.
- LEVINAS, E.: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989.
- LOHMANN, I.: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit im Vormärz. Habilitationsschrift Universität Hamburg 1990.

- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
- OFFE, C.: Bindung, Fessel, Bremse. Die Unübersichtlichkeit von Selbstbeschränkungsformeln. In: HONNETH, A. u.a. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1989, S. 739 – 774.
- OLSON, M.: Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. Tübingen 1985.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte FH-extra 6 (1984), S. 129–134. (a)
- PEUKERT, H.: Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. In: FUCHS, O. (Hrsg.): Theologie und Handeln. Düsseldorf 1984, S. 64–79. (b)
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a.M. 1988.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 345 – 354.
- PEUKERT, H.: Basic Problems of a Critical Theory of Education. In: Journal of Philosophy of Education 26 (1992). Im Druck.
- PREUSS, U.K.: Revolution, Fortschritt und Verfassung. Zu einem neuen Verfassungsverständnis. Berlin 1990.
- RAPOPORT, A.: Prisoner's Dilemma. In: EATWELL, J./MILGATE, M./NEWMAN, P. (Hrsg.): The New Palgrave. A Dictionary of Economics. Bd. 3. London: The Macmillan Press Ltd. 1987, S. 973–976.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- ROUSSEAU, J.-J.: Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes. In: Politische Schriften, Bd. 1. Übers. u. eingel. v. L. SCHMIDT, Paderborn 1977.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte SCHLEIERMACHERS. Hrsg. u. eingel. v. M. FRANK, Frankfurt a.M. 1977.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959, S. 36–243.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim-München 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastr. 56, 2000 Hamburg 13

Laute Klage, stiller Sieg

Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne

I.

Nach der Mitte des 18. Jahrhunderts, zur Ursprungszeit der Moderne also, deren weiteren Verlauf samt seinen Ergebnissen wir während dieses Kongresses diskutieren, wird über Pädagogik und Erziehungswissenschaft in einer Weise gesprochen, die danach selten geworden ist und heute geradezu verwundern muß. Ein schweizerischer Schriftsteller z.B., der zwar als Autor bekannt, im bürgerlichen Leben aber und auch bei seinen pädagogischen Unternehmungen nicht sehr erfolgreich war, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, pries sein Gewerbe mit den größten Hoffnungen und Versprechen an. Das Verbrechen würde verschwinden, Moral und Sittlichkeit sich ausbreiten, der Mensch zu seiner wahren Bestimmung finden. Vergleichbar erhoffte sich ein bis heute bekannter Theologe 1826, in einer Vorlesung in Berlin, daß die richtige Einrichtung der öffentlichen Erziehung jede Revolution entbehrlich machen werde (SCHLEIERMACHER 1826, S. 41). Nicht nur MARGOT HONECKER hat sich also getäuscht.

Ein wenig früher, 1766, wurde auch über die Erziehungswissenschaft durchaus wohlwollend, nahezu emphatisch geschrieben. Anlässlich der Neuedition einer Zeitschrift, dem „Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt“, schrieben deren Herausgeber in ihrem Editorial zur Information des Publikums u.a.:

„Die Erziehungswissenschaft gehöret mit unter die Lieblinge unserer Zeiten. Wir sehen seit wenigen Jahren mehrern Eifer für ihre Bearbeitung und Anwendung, als vorher vielleicht in verschiedenen Jahrhunderten. Man überläset nicht mehr weder die Bildung des Herzens dem bloßen Zufall, oder der strengen Miene verdrüßlicher Pedanten, noch die Kultur des Verstandes, den magern Wörterbüchern und geirren Samlungen barbarischer Namen ...

Wizlinge lernen nie versuchte Kräfte, zur Beförderung der Glückseligkeit wachsender Staaten anwenden, // Akademien theilen Preise aus, dem Frühlinge der Nation fruchtbare Blüthen zu gewinnen, und die Fürsten verwenden wetteifernde Summen auf eine hoffnungsvolle Erziehung ihres jugendlichen Volkes. Ein wichtigeres Geschäft hätte unserm Zeitalter nicht vorbehalten, und ein schönerer Geschmack unsern Jahren nicht gegeben werden können.“ (MAGAZIN ... 1767, S. 1–2)

Wir alle wissen, daß sich der „Geschmack“ bis in unsere Zeit verändert hat. Die „Wizlinge“ wenden ihren Erfindungsreichtum auf andere Themen, im Urteil der Welt gibt es wichtigere „Geschäfte“ als die Erziehungswissenschaft. Heute kann man weder die Segnungen der Pädagogik derart lauthals und unschuldig anpreisen, noch wird über die Erziehungswissenschaft gegenwärtig in diesen lobenden Worten gesprochen (obwohl immer noch Preise für ihre Texte ausgesetzt werden, freilich von ihr selbst oder der Industrie, nicht mehr von Akademien).

Die Zeiten sind anders, und zwar seit langem. Über die Disziplin und über die Erziehung hört man viel Tadel, und die Pädagogen klagen darüber, daß sie in der Öffentlichkeit die Anerkennung nicht finden, die sie für sich erwarten. Gegenwärtig sind es fast nur noch die Pädagogen selbst und gelegentlich einige emphatische Bildungspolitikern des linken und liberalen Lagers, die positiv von der öffentlichen Erziehung sprechen; und nicht einmal die sprechen in der Regel gut von der Erziehungswissenschaft¹. Aber auch diese Klagen und Kritiken sind alt. Denn die „Krisen“-diagnosen der Pädagogen, die man als *basso continuo* ihrer Geschichte seit 1800 finden kann, gewinnen aus der leidvoll erfahrenen Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild immer neue Nahrung und Kontinuität, auch bereichsspezifisch. Die Klage über den Aschenbrödel-Status der Sozialpädagogik hat z.B. 1990 einen der öffentlichen Vorträge unseres Kongresses beherrscht (THIERSCH 1990).

Mit meinem Vortrag unternehme ich angesichts dieser Situation selbstverständlich nicht den aussichtslosen Versuch, die Realität von Klage und Kritik zu negieren oder gar die Gründe generell zu bestreiten, die solche Manifestationen der Differenz zwischen pädagogischem Selbst- und Fremdbild immer neu hervorrufen; ich will aber auch nicht in larmoyante Töne verfallen und die Klagen nur wiederholen oder bekräftigen. Die Differenzenerfahrung der Pädagogen, ein Phänomen von erstaunlicher Kontinuität, weil es sich über allen Wandel der Moderne bis heute erhalten hat, verdient deshalb auch eine ernsthafte Analyse, denn sie verweist wohl auf Strukturprobleme, die mehr an Anstrengungen verlangen, als sie in bekannter Selbstdefensive oder erneuter Kritik investiert sind.

Meine These ist, daß man Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Moderne besser, vielleicht sogar erst dann angemessen versteht, wenn man auch für die Differenzbehauptungen und Krisenerfahrungen eine plausible Erklärung gibt. ‚*Plausibel*‘ heißt dabei, daß weder die guten Gründe der Kritik dementiert, noch die immer neue Ambition allein als Illusion entlarvt, sondern die Kontinuität der Differenz als Produkt der spezifischen Arbeit und Funktion von Erziehung in der Moderne selbst verständlich gemacht wird.

Um diese These zu prüfen, will ich mit einer Selbstprüfung der pädagogischen Klage- und Krisenrhetorik beginnen und auf diesem Hintergrund dann die Bedeutung der Differenzbehauptungen diskutieren. Der hier zugestandene Umfang, aber auch das Thema und die beanspruchte Beweislast zwingen zu Eindeutigkeit und Kürze. Ich beschränke deshalb meine Prüfung der pädagogischen Klage auf nur vier Themenfelder, und zwar auf „System“ und „Profession“ sowie auf „Disziplin“ und „Klientel“ der Erziehung. In diesen Themenfeldern lassen sich die Probleme der Pädagogik aber besonders deutlich abbilden und für diese Themenfelder gibt es aus der jüngeren Vergangenheit der pädagogischen Historiographie und der empirischen Bildungsforschung zugleich Längsschnittstudien, die sich nutzen lassen, um jenseits des Streits der Meinungen prüfbare Daten in Händen zu haben. Zunächst also, zur Prüfung der Klage-Topik der Pädagogik.

II.

(1) System

Mein erstes Stichwort heißt ‚System‘, und mit diesem Thema muß ich schon des Dankes wegen beginnen, den ich den Untersuchungen von GERHART PETRAT über die Sozialgeschichte von Unterricht und Erziehung schulde. Ihm habe ich das Adjektiv, also ‚still‘, entlehnt, mit dem ich den Sieg qualifiziere, der abschließend in seiner Eigenart ja erst noch zu diskutieren ist.

PETRAT gebraucht dieses Adjektiv sogar im Kontext von „Revolution“ (PETRAT 1979, S. 357ff.), und er bezeichnet mit dieser These – der von ihm behaupteten „stillen Revolution“ – die Tatsache, daß sich im öffentlichen Unterrichtssystem trotz aller politischen und pädagogischen Kontroversen eine eigene, und zwar ‚pädagogische‘ Form der Kommunikation durchgesetzt habe, ‚Unterricht‘ nämlich, als Mechanismus zur ‚Disziplinierung der Imagination‘. PETRAT behauptet revolutionäre pädagogische Veränderungen also nicht für so manifeste und vielleicht erwartbare Tatsachen, wie sie in der erfolgreich durchgesetzten Beschulung der heranwachsenden Generation gesehen werden könnten, auch nicht für die durchaus beachtliche Tatsache, daß die pädagogisch betreute Lernzeit einen immer größeren Anteil an der Lebenszeit eines jeden Menschen gewonnen hat. Das mögen Erfolge der Pädagogen sein, ihnen haftet aber z.B. der Makel an, daß es der Gesetzgeber ist, der die Kinder in die Schulen treibt, oder daß der Arbeitsmarkt einen Lernzwang erzeugt, den Pädagogen nicht für sich reklamieren wollen, weil er sie zu belasten scheint (z.B. GEISLER/HEID 1987).

PETRAT geht mit seiner Revolutionsdiagnose dagegen in den inneren Bereich der Schule, an einen Ort, an dem nach Meinung anderer Pädagogen jede ‚echte‘, jedenfalls jede Reform ausgeblieben sei, die den Namen des Pädagogischen verdient – aber er sieht den Erfolg dort. Unabhängig von den wechselnden Intentionen der Pädagogen, z.T. gegen sie, habe sich latent, aber unaufhaltsam der Mechanismus durchgesetzt, der für öffentliches Lernen in der Moderne charakteristisch sei, eine spezifische Form von Kommunikation, ‚Unterricht‘.

Auch in anderen Sozialgeschichten von Schule und Unterricht wird die Tatsache nicht bestritten, daß in diesen Institutionen die Entwicklung einer genuinen Kommunikationsform zu beobachten ist. Hier wird diese Tatsache freilich nicht allein historiographisch notiert oder als das an sich unwahrscheinliche Ereignis bestaunt, das es ja wohl war und ist, sondern zuerst pädagogisch qualifiziert. Die Tatsache der unterrichtlichen ‚Disziplinierung der Imagination‘ wird dann aber nur selten als Erfolg der Pädagogik gefeiert, man kann viel häufiger lesen, daß sich damit eine „Zivilisationsform“ durchgesetzt habe (RAUSCHENBERGER 1985), die den Menschen nicht durch Disziplinierung befreie, sondern ihn seiner Kompetenzen und Möglichkeiten enteigne und gegen das Subjektversprechen der Moderne zum Objekt mache.

Die Revolutionsthese dagegen argumentiert anders, nicht intentional, sondern funktional: Aus immer neuen Quellen läßt sich dann aber der Prozeß der Durchsetzung von Unterricht seit dem frühen 19. Jahrhundert ebenso zeigen wie die Entwicklung professionell-pädagogischer Kompetenzen im Umgang mit der neuen Zivilisationsform, die Kompetenz eingeschlossen, daß die Form als eine Realität begriffen wird, die in ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit steigerbar ist. Pädagogik wird daher im Prozeß zur Reformpädagogik (LUHMANN/SCHORR 1988), bleibt aber doch ‚pädagogisch‘ (OELKERS 1989).

Auch die weitere Diagnose PETRATS, daß das Schulsystem nicht zu einer Form gerinnen konnte, mit der sich – im Unterschied zum Unterricht – zuverlässig auch die Erzeugung von erwünschten Gesinnungen, ‚Erziehung‘ also, habe durchsetzen lassen (PETRAT 1987), widerspricht dem Klage-ton der Pädagogen; sehen sie doch gerade in der Konstruktion erwünschter Gesinnungen die häufigste und zugleich, pädagogisch, unerwünschte Leistung der öffentlichen Erziehung (ohne aber z.B. historisch erklären zu können, daß gerade die Schulsysteme scheiterten, denen in Deutschland – vor 1914 oder nach 1950 – die größten Möglichkeiten der Gesinnungsbildung eingeräumt wurden).

In dieser funktionalen Perspektive gewinnt die Geschichte des Bildungssystems also zumindest eine ambivalente Gestalt: Auf der manifesten Ebene, laut und öffentlich, konkurrieren weitgehend erfolglos Erziehungserwartungen, auf der latenten Ebene, still und eher unbemerkt, setzt sich die pädagogische Form der Disziplinierung von Imagination durch. Das ist mithin ein Sieg, der Kontroversen stiftet und uneindeutig bleibt, daß aber das öffentliche Unterrichtssystem eine eigene, gegen Veränderung widerständige und insofern selbständige (oder, wenn man politisch codieren will, ‚konservative‘) Institution geworden ist, das kann man schwerlich bezweifeln. Auch Kritiker der Schule tun das nicht; denn ihr Programm ist ja nicht die Abschaffung pädagogisch betreuten Lernens, sondern seine Funktionalisierung für den vermeintlich besseren Zweck. Sie setzen in aller Stille den Erfolg voraus, wollen ihn nur für sich selbst verwenden.

(2) Profession

Die Profession der Pädagogen, ich komme zu meinem zweiten Stichwort, wird selbstverständlich diese Zuschreibung schon ihrem immensen Bestand an Klagen zuordnen, im besonderen, daß ihren lauterer Motiven erneut niedrige Beweggründe unterstellt würden. Das kann hier auf sich beruhen. Im Blick auf die Profession der Pädagogen hoffe ich einen anderen Mechanismus bewußt machen zu können, der bei der Topik der pädagogischen Klage zu beobachten ist, und der zugleich einer Erklärung der Differenz von Klage und Sieg vorarbeitet. Dieser zweite Aspekt betrifft die Historizität der Kriterien der Klage und zugleich ihre von alltäglichen Erfahrungen und ‚objektiven‘ Indikatoren abgelöste Geltung. Am „Lamento der Lehrer“, wie man die Politik der Lehrerverbände heute kurz und bündig qualifiziert findet², ist dieser Mechanismus besonders gut zu studieren. Auch an den Lehrerreaktionen auf die Kienbaum-Studie kann man alle Argumente, die ich meine, sehr eindeutig wiederfinden. Meine eigene Prüfung solcher Aussagen bezieht sich aber nur auf einen Teilbereich der Situation des Lehrerberufs, auf die materielle Lage der Lehrer. Ich beschränke mich auf diesen Indikator, weil er sich als Kriterium einer Prüfung einfach behandeln und im Längsschnitt gut verwenden läßt, aber auch, weil er grundlegende Bedingungen der sozialen Lage der pädagogischen Profession erhellt.

Wie steht es dann – historisch, seit dem frühen 19. Jahrhundert – um die Diagnose der Lehrer, daß es ihnen materiell schlecht gehe, schlechter jedenfalls als anderen vergleichbaren Berufen, so daß die Lage noch in einer jüngst erschienenen Geschichte des Lehrerberufs im Topos von „Eiselsarbeit für Zeisigfutter“ resümiert werden konnte (WALZ 1988). Viel Arbeit, wenig Lohn, das ist ja die Behauptung.

Bestätigen die historischen Befunde diese Interpretationen? Die Klagen der Lehrer über ihre Besoldung und über die Zurücksetzung innerhalb der Beamtenschaft und der gelehrten Berufe füllen zwar ganze Archive, ein genaueres Studium der Berufs- und Lebenssituation bestätigt die Selbstbeschreibungen der eigenen Lage aber allenfalls für den Beginn der Berufsgeschichte und auch hier nur für die Lehrer an Elementarschulen, dagegen kaum mehr für die weitere Entwicklung, und dann auch nicht mehr für die Elementarlehrer.

Bald nach 1820 ergibt sich schon ein anderes Bild, bereits bei den monetären Einkünften. Verglichen mit der Ausgangslage zeigt sich selbst für die Elementarlehrer ein rascher Anstieg und eine kontinuierliche Verbesserung der materiellen Lage:

– seit die Ausbildung und Anstellung der Lehrer staatlich normiert wird, entfernen sich

die Volksschullehrer rasch, aber sicher von den Vergleichsgruppen, z.B. der Ungelernten und der Landbevölkerung, mit deren Gehalt sie anfangs nicht konkurrieren können³;

- die Differenz wird noch manifester, wenn man nicht nur Einkünfte für definierte Zeitpunkte, sondern *Lebensverdienstkurven* vergleicht. Dann kann der Volksschullehrer um 1900 nahezu auf doppelte Einnahmen gegenüber qualifizierten Arbeitern rechnen, und anders als sie ist er auch gegen die damals noch geltenden strukturellen Bedingungen von Lohnarbeit, z.B. die Altersarmut, schon relativ früh gesichert (DEPPISCH/MEISINGER 1992, S. 301);
- auch gegenüber den übrigen Beamten ist ein rascher Aufstieg innerhalb des Besoldungssystems unverkennbar: Noch um 1820 hinter der materiellen Lage der Subalternbeamten weit zurück, können die Elementarlehrer sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts faktisch überholen, nach 1920 auch in der tariflichen Einstufung;
- zumindest eine gravierende Verringerung der Differenzen aus der Ausgangslage ergibt sich auch im Vergleich mit anderen Lehrberufen: Während um 1810 die Relation der Einkommen von Berufseliten zu Elementarlehrern noch – in der Regel – bei 10:1, in Extremfällen sogar 35:1 war (wenn der Lehrer eines Gymnasiums 1.000, ein Universitätsprofessor gar bis zu 3.500 Taler, ein Landlehrer im Jahr aber nur 100 Taler verdiente⁴), ist diese Relation bereits um 1900 nahezu auf 2:1 (bei leitenden Lehrern und Professoren) bzw. 1,5:1 (im Verhältnis zu den Oberlehrern) geschrumpft.

Solche Daten ließen sich weiter bekräftigen, wenn man auch Hinweise auf Konsummöglichkeiten oder den Lebensstandard aufnähme. Dann wird aber auch sichtbar, daß die wahre Ursache der Klage nicht in der absoluten Höhe der Einnahmen, sondern in der relativen Gewichtung der Alimentation zu suchen ist. Es ist dann vor allem die Differenz zwischen der Zuschreibung der eigenen Bedeutung und der faktischen Situation, von der die Klage munitioniert wird. Die Besoldung bleibt hinter dem zurück, was der ‚Bedeutung‘ des Amtes nach Meinung der Lehrer entspräche. Aber die damit reklamierte Gleichstellung innerhalb der akademischen Berufe, z.B. mit den Juristen, wird nach 1918 erreicht und der Polizeibeamte, ehemals über dem Lehrer plazierte, kann heute von Lehrereinkünften nur träumen. Die materielle Lage der Lehrer rechtfertigt ihre Klage also nicht.

Die Lehrprofession macht deshalb früh auch die Differenz an einem weiteren Indikator fest, am Status ihres Wissens, und so wird ‚Verwissenschaftlichung‘ die zweite Strategie der Berufskonstruktion. Die Berufswissenschaft wird damit zum Hebel, den Status der Ausbildung und die materielle Stellung der Lehrer gleichzeitig zu befördern und, *uno actu*, auch noch das Siegel einer objektiv zu begründenden Verbesserung der pädagogischen Arbeit zu gewinnen. Ich komme also zu meinem dritten Thema:

(3) Disziplin

Mit Verweis auf die pädagogische Wissenschaft können die Pädagogen während des gesamten 19. Jahrhunderts einen weiteren Aspekt ihrer Klage über die Welt verdeutlichen: Ist es für die Schulmänner doch ein ganz unverständliches und in seiner Eindeutigkeit auch schlagendes Indiz für ihre Mißachtung in der Öffentlichkeit, daß im Lande der weltweit bedeutendsten Theoretiker der Pädagogik – meist wird eine Liste von PESTALOZZI über FRÖBEL zu DIESTERWEG genannt – dieses Fach im Wissenschaftssystem nicht anerkannt und an den Universitäten nicht vertreten ist (z.B. REIN 1906). Bis 1914, so kann man diese Klage auch bestätigen, wird Pädagogik z.B. im größten deutschen Staat, in Preußen, an

Universitäten allenfalls im Nebenamt und von erfahrenen Praktikern gelehrt; sie ist aber auch an anderen Universitäten im deutschsprachigen Bereich (die Schweiz vielleicht ausgenommen) entweder nur marginal vertreten oder, wie in Österreich seit 1869/70, wenig geachtet. Als Berufswissenschaft der Lehrer ist die Erziehungswissenschaft schließlich nicht nur durch den institutionellen Ort ihrer Lehre, das Seminar, sondern auch durch den ihr dort aufgezwungenen doktrinen Status diskreditiert. W. DILTHEYS These über die „Anomalie“, als die man die wissenschaftliche Pädagogik seiner Zeit betrachten müsse, hält 1888 für die Disziplin nur fest, was tatsächlich ihre institutionelle und kognitive Realität ausmacht (DILTHEY 1888).

Wer auch nur oberflächlich die Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts kennen-gelernt hat, der wird wissen, daß es bei dieser Situation seit der Jahrhundertwende nicht geblieben ist. Nahezu exakt den Forderungen entsprechend, die von den organisierten Lehrern und ihren wissenschaftlichen Sprechern bis 1914 vorgetragen wurden, wird die Ausbildung der Lehrer verändert und der Status ihrer Berufswissenschaft verbessert. In zwei Etappen, bis 1933 und nach 1960, wird die Lehrerbildung vereinheitlicht, zunächst nach der Vorbildung, die für alle wissenschaftlichen Studien gefordert wird, also mit der Einführung des Abiturs, dann im Status der Ausbildung. Vor allem in der zweiten Phase, seit 1960, wird in den letzten 30 Jahren die Lehrerbildung insgesamt auf das Niveau wissenschaftlicher Hochschulen gehoben und der Status der wissenschaftlichen Pädagogik endgültig universitär. Durch die Veränderung der Lehrerbildung angestoßen, durch die Einführung eines Diplomstudiengangs forciert, wird dabei aus der relativ betulichen ‚Universitätspädagogik‘, die es schon seit etwa 1920 gibt, die gegenwärtige Erziehungswissenschaft.

Beschreibt man heute diese Disziplin mit den Indikatoren, die von der Wissenschaftsforschung bereitgestellt werden, dann erscheint sie auch keineswegs als benachteiligt – obwohl man das immer wieder hören kann –, sondern eher als eine ganz ‚normale‘ Disziplin⁵: Nach der Zahl ihrer Personen und nach dem Tempo ihres disziplinären Ausbaus gehört sie ohne Zweifel zu den Gewinnern der Bildungsexpansion; gemessen an Standards der wissenschaftlichen Produktivität bietet sie das ambivalente Bild, das die meisten Sozial- und Kulturwissenschaften zeigen (wenige produzieren viel, viele Autoren nahezu nichts). Die Erziehungswissenschaft weiß, daß man von Erziehung etwas wissen kann, und je präziser ihr dieses Wissen, zunehmend auch aus kontinuierlicher Selbstbeobachtung⁶, bekannt ist, desto deutlicher kann sie auch Krisendiagnosen mit guten Gründen selbständig erzeugen: Sie zeigt also kein harmonisches Bild, nur den Alltag einer Wissenschaft, wie es viele gibt.

System, Profession und Disziplin – das ist mein *erstes Zwischenergebnis* – geben mit ihrer Entwicklung seit dem frühen 19. Jahrhundert also wenig Beglaubigung für die viel zu hörende These, das Bildungswesen, seine Lehrer und ihre Berufswissenschaft lebten im Schatten der Moderne, am Rande der Gesellschaft und ohne politische und institutionelle Anerkennung. Rhetorisch mag das hier und da vielleicht noch überzeugen, in harten Indikatoren bestätigt sich die kontinuierlich zu hörende Klage nicht:

- für das Bildungssystem läßt sich nicht nur eine bis heute ungebrochene Expansion, sondern auch die gelungene Konstruktion einer eigenen Form der Arbeit beobachten,
- die Profession erlebte einen kontinuierlichen sozialen Aufstieg und
- die Disziplin einen Prozeß institutioneller Höherstufung und wissenschaftlicher Normalisierung.

Für diese Themenbereiche hat die kontinuierliche Klage deshalb auch einen leicht durch-

schaubaren und gut zu erklärenden Status: Sie ist selbst Produkt der Pädagogisierung, also der Strategie, zunehmend mehr gesellschaftliche Probleme dem Mechanismus anzuvertrauen, der mit System, Profession und Disziplin der Erziehung bezeichnet wird – dem pädagogischen Mechanismus, der auf Lernen setzt statt auf Recht, Politik oder Gewalt.

Deshalb gilt auch: Für die Disziplin sind Krisendiagnosen das Medium, den Erkenntnisfortschritt voranzutreiben und ihre eigene Modernisierung zu fördern; Profession und System wiederum – wenn sie nicht nur Statusinteressen verfolgen – reproduzieren in Klage und Kritik nur, was zur Moderne unaufhebbar gehört (BENNER/GÖSTEMEYER 1987), die Erfahrung, daß der Vollzug des Berufs von Selbstbeobachtung begleitet ist und das Bewußtsein seiner Alternative immer schon mit sich führt. ‚Reform‘ ist deshalb die Existenzform moderner Pädagogik von Beginn an, und die Erzeugung von Obsoleszenz die eigene Zeitlichkeit, die sie ihren Programmen gibt – man findet also das bekannte Geschäft⁷. Über diese Klagen muß man deshalb auch nicht übermäßig besorgt sein, man kann sie getrost der Eigendynamik von Bildungssystem und Erziehungswissenschaft oder der Tarifpolitik überlassen.

Systematisch schwieriger zu klären, sind dagegen die Klagen, die sich für den vierten Themenbereich vernehmen lassen, über die Klientel, d.h. angesichts der Adressaten der Erziehung, und wegen des ebenso unstrittigen wie ernüchternden Befundes, daß die Welt trotz der Versprechen der Pädagogen nicht besser geworden ist, während sich die Lage der Pädagogik verbessert hat. Ich komme daher zu meinem vierten und letzten Indikator:

(4) Klientel

Für die Epoche der Aufklärung, ich erinnere an den Anfang meiner Überlegungen, schienen Pädagogik und Erziehungswissenschaft vor allem deswegen so begehrt, weil sie als der geeignete Hebel aufgefaßt wurden, an den Wurzeln des Übels in der Welt mit ihrer Arbeit anzusetzen, bei den ‚rohen‘ und ‚ungebildeten‘, ohne ‚Industriosität‘ und Lerneifer in ihrer Privatheit dahinlebenden Kindern und Erwachsenen. Unterricht wurde entsprechend als Humanisierung des Menschen und als ‚Zivilisierung der Welt‘ verstanden (DIDEROT), die Schule als Stätte der ‚Politur‘ und ‚Bildung‘ des Geistes, das Geschäft der Erziehung als Aufgabe, die „Höherbildung der Menschheit“ zu befördern, als Arbeit also, die uns alle zu Moral und Sittlichkeit führen könne.

Davon, wer wollte es behaupten, ist bis heute trotz aller Erfolge von System, Profession und Disziplin allerdings wenig zu spüren – aber warum? Wie muß man diesen unbezweifelbaren Differenzbefund zwischen den Erwartungen des 18. Jahrhunderts und der Wirklichkeit der Folgezeiten lesen und verstehen? Allein als Indiz für die Erfolglosigkeit der Pädagogen und als Ausdruck ihrer kontinuierlichen Niederlage? Muß man den Befund gar zur Kritik der Gesellschaft verlängern, die zu ihrem eigenen Schaden die Pädagogik daran gehindert habe, die Welt zuverlässig zu bessern, so daß der Pädagoge nicht dazu kam, seine schöne Ambition zur Wirklichkeit eines weltumfassenden Unterrichts- und Erziehungsprogramms zu machen?

Im Duktus meiner Fragen kann man schon die Skepsis hören, die ich gegen eine solche Kritik an der Bildungspraxis und gegen eine ihr eingebundene, pädagogisch instrumentierte Kritik an der Gesellschaft mobilisieren würde. Die pädagogische Klage mag zwar den ausbleibenden *Erfolg* der Pädagogik anzeigen – nimmt man ihre Versprechen zum Maßstab; diese Differenzerfahrung dementiert *aber nicht die Unaufhaltsamkeit* der Pädagogik;

denn die liegt weniger auf der Ebene der lauten pädagogische Propaganda als in der *stillen Wirkung* des pädagogischen Mechanismus, in der eher nebenher realisierten, dafür umso wirksameren Konstruktion des modernen *homo paedagogicus*.

Nirgends deutlicher als beim Blick auf den Adressaten der öffentlichen, systemisch organisierten, professionell gestützten und disziplinar betreuten Erziehung kann man diese unaufhaltsame Wirkung von Pädagogik in unserer Gesellschaft erkennen.

Bevor man diesen *homo paedagogicus* jetzt rasch zum Zerrbild der eigenen Ambitionen deklariert, zum systemisch erzeugten homunculus, sollte sich die Pädagogik noch einmal ihrer Kritik der Welt und ihrer eigenen Ansprüche aus der Ursprungssituation moderner Pädagogik erinnern. Dort war doch der lernunwillige, fatalistisch seinem Schicksal ergebene, kollektiven Mächten vertrauende Mensch als das Erzübel für die Verbesserung der Welt bezeichnet worden; der lerneifrige Heranwachsende und Erwachsene dagegen, der seinen eigenen Kräften vertrauende und sich bildende Individualist, der unternehmerische Akteur war das positiv besetzte Gegenbild.

Exakt diese Differenz wurde aber bearbeitet: Heute ist der lernunwillige Mensch nicht nur gesellschaftlich weitgehend geschwunden, er ist auch öffentlich geächtet. Der *homo paedagogicus* dagegen ist zum Normalbürger geworden, lernbereit und bildungsbeflissen, in der Zuschreibung und bei der Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, sogar für sein eigenes Leben, individualitätszentriert, immer auf dem Sprung, sich bietende Chancen der Weiterbildung zu ergreifen, zumindest aber trainiert, das Ausweichen vor solchen Angeboten in Begriffen der Lernbiographie selbst zu rationalisieren oder, nicht selten, Selbstelimination aus Bildungsprozessen als Indikator für den Status des Gebildeten zu feiern, der sich wieder den zweckfreien Dingen widmen könne.

Heute nimmt die heranwachsende Generation ihre eigene Biographie und ihre Möglichkeiten in der Welt offenkundig so wahr, wie Pädagogen und Bildungseinrichtungen immer schon Lebensläufe beschrieben haben und formen wollten, nämlich als kontinuierlichen, nach pädagogischer Starthilfe auf sich selbst gestützten, eigendeterminierten Lernprozeß, der in öffentlichen Schulen beginnt und in der lebenslangen Weiterbildung andauert (MEULEMANN 1988). Diese Art des Verhaltens zur Welt, ‚Lernen‘, ist damit eine der selbstverständlichsten Formen geworden, mit denen wir je individuell unser Leben organisieren (POLLAK 1991), eine unbestrittene Normalität⁸, inzwischen so sehr Teil des Alltags, daß die pädagogische Profession ihre eigene exklusive Rolle bedroht sieht.

Kann man als Pädagoge eigentlich mehr erwarten, als daß sich das Muster der Ordnung der Welt kollektiv durchsetzt, das man selbst erfunden hat? Sollten die Pädagogen nicht erhobenen Hauptes durch das Land gehen? Mein zweites Ergebnis heißt deshalb auch: In der Kontinuität der Klage wird nicht nur der Erfolg von Profession, System und Disziplin, sondern auch die ungeheure Wirkung, die Durchschlagskraft des pädagogisch erwünschten Musters der Lebensführung verkannt oder ignoriert – die Pädagogik bezweifelt, m.a.W., ihren Erfolg angesichts der inzwischen unbestreitbar generellen Geltung zentraler Prämissen ihrer eigenen Praxis.

III.

Aber, und ich komme zu meinen abschließenden Erwägungen, vielleicht will sich die Pädagogik mit diesem Ergebnis gar nicht schmücken? Vielleicht liegt hier, in der Distanz gegenüber der Lernrealität und im Erschrecken angesichts umfassender Pädagogisierung, die

wahre Wurzel der pädagogischen Klagen und Differenzbehauptungen? Vielleicht ist ja auch in der Pädagogik das Phänomen der modernen Welt zu sehen, daß der übergroße Erfolg die Ursache ihrer Krisen ist, daß die Realisierung von Funktionsprämissen des Handelns die Basis des Handelns selbst bedroht? Darf man deshalb vom Sieg noch sprechen, wenn der Verbreitung von Lernwilligkeit zum Trotz die Menschen sich nicht gebessert haben und die Gesellschaft wenig Anzeichen für ihre Höherbildung zeigt?

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten der Pädagogik mit den Konsequenzen ihrer eigenen Funktionsprämissen werden explizit bewußt, wenn man den homo paedagogicus im Kontext der Debatte über die unaufhaltsame ‚Pädagogisierung‘ stellt; dann kann man sogar den Charakter von ‚Siegen‘ diskutieren, nicht nur, weil Pyrrhus uns allen bekannt ist.

Die Siege der Pädagogik gehören offenkundig zu jener Art von Erfolgen, die man nicht im Moment des glücklichen Ereignisses und aus der Perspektive der ersten Nutznießer, sondern von den Folgen aus und im Blick auf das weitere Geschehen diskutieren muß. Die Wirkung der Pädagogik ist dann zwar immer noch unbestreitbar, ihre allmähliche und unaufhaltsame, in der Gegenwart sogar beschleunigte Sorge für sich selbst und für die Durchdringung der Welt mit den ihr eigenen Mechanismen des Lernens und der Lernbereitschaft.

Der Einspruch der Pädagogen gegen diesen Sieg ist dann aber ebenfalls nicht grundlos; denn Pädagogen vermissen etwas am Prozeß der Pädagogisierung, z.B. „Allgemeinbildung“ im pädagogisch-emphatischen Sinne“; und deshalb werten sie den Prozeß ab. Er habe eine „ideologische Seite“ (POLLAK 1991, S. 633, 632), vor allem, daß alles Lernen kaum mehr sei als die „subjektiv unerkannt bleibende Einübung von Verantwortung für individuell im Prinzip nicht Verantwortbares“.

Hier, in solchen Diagnosen, scheint mir *der systematische und unvermeidliche Grund der pädagogischen Klage* über die pädagogisierte Welt zu liegen, in der Tatsache, daß die Ausbreitung des Lernens ‚Bildung‘ nicht befördert hat, so daß die je partikulare, individuelle Rationalität und die Vernünftigkeit der Gattung nicht mehr aneinander gebunden sind. Das ist, analog zu GEORG SIMMEL gedacht, ein weiteres Exempel für die „Tragödie der Kultur“ (SIMMEL 1911). Die Klage der Pädagogen über die Tragödie der pädagogischen Kultur hat anscheinend ebenfalls in einem Funktionsprinzip der Moderne ihre Ursache und sie gewinnt aus seinem fortdauernden Anspruch die ihr eigene Kontinuität: Gegen alle Erfahrung mit dem Erziehungssystem suchen die Pädagogen im Bildungsbegriff nämlich die Entzweiung der modernen Welt wieder aufzuheben, subjektive und kollektive Vernunft zu versöhnen, nichts anderes also zu tun, als die Moderne selbst pädagogisch zu überwinden – und die Kritik des Verhaltens ihrer Adressaten ist dazu der erste Schritt.

An dieser Stelle liegt mir freilich die Kritik der Pädagogik näher als eine Bekräftigung ihrer Ansprüche. Die Unzufriedenheit mit der ‚Pädagogisierung‘ als modernem Muster der Lösung gesellschaftlicher Probleme, wie gerade Pädagogen sie vortragen, ist vielleicht verständlich, aber selbst nicht kritikimmun: Normativ müßte der Pädagoge seinen Adressatentadel mit der gewagten Annahme begründen, daß nur seine Konstruktion der Welt legitim sei – aber wer will das glauben? Gesellschaftstheoretisch wird ignoriert, daß ein jeder, der auf Pädagogisierung setzt (und auf Politisierung ebenso verzichtet wie er – wenigstens partikular – Verrechtlichung stillstellt), auch nicht mehr erwarten kann, als die Funktionsmechanismen der Pädagogik und das, was sie nach aller historischen Erfahrung zu leisten vermögen: Die Beeinflussung von Dispositionen, nicht die Kontrolle des Handelns, die Formierung von Prämissen für Aktionen, nicht die Aktion, die Pädagogisierung der Welt, nicht ihre Moralisierung. Erziehung verleiht, mit anderen Worten, keinen Durch-

griff auf die Welt, sondern allenfalls auf Menschen – und es ist eher tröstlich, daß sie dabei in ihrem Anspruch offenkundig immer neu begrenzt wird. Schließlich scheint es fast so, als gehöre es zu den nicht erwarteten Überraschungen der Pädagogen selbst, daß sie den Lernenden tatsächlich zur Selbstbestimmung befähigen, wenn auch nur zur Selbstbestimmung über sein Lernen, daß sie insoweit aber den homo paedagogicus erfolgreich konstruiert haben.

Zu den wiederkehrenden und zugleich wohl unvermeidlichen Enttäuschungen der Profession würde ich es dann rechnen, daß sich die Welt ansonsten, jenseits des Lernens, nicht nach dem Bilde der Pädagogen richten will oder mit deren Mechanismen gestalten läßt. Aber muß man, angesichts derart überspannter Erwartungen und im Blick auf die Geschichte der Pädagogik und die wenigen Versuche mit „Erziehungsstaaten“, auch nicht eher froh sein, daß die Pädagogen die Welt nicht weiter als bis zu Schule, Unterricht und sozialer Arbeit bestimmen können?

Anmerkungen

- 1 Das Phänomen gibt es freilich auch in der Disziplin selbst, z.B. bei H. v. HENTIG, dem die Pädagogik lieb, die Erziehungswissenschaft ein Ärgernis ist.
- 2 Der Spiegel Nr. 41, 1991, S. 61 im Titelbeitrag „Chaos Schule. Mißwirtschaft im Klassenzimmer“ (für den übrigens ein Autor – M. DOERRY – verantwortlich zeichnet, der in Pädagogik promoviert wurde).
- 3 Meine Zahlen beziehen sich auf Preußen und sind der folgenden Arbeit entnommen: HERBERT DEPPISCH/WALTER MEISINGER: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Opladen 1992, bes. Kap. 4.3, S. 251ff.
- 4 Die Vergleichsdaten für die höheren Lehrer u.a. bei DEPPISCH/MEISINGER 1992, S. 263, u.a. für 1909, das Professorengehalt ist für SCHLEIERMACHER überliefert, vgl. TENORTH 1987. Anders als APEL 1985 sehe ich deshalb die Lehrer an den Gymnasien auch nicht im Elend, sondern nur in Differenz zu den noch besser besoldeten Juristen oder höheren Ministerialbeamten, mit denen sie sich vergleichen.
- 5 Das wird jetzt sogar für die Sozialpädagogik eingeräumt; vgl. H. 4, 1992 der Zeitschrift für Pädagogik, v.a. die Übersicht bei LÜDERS/WINKLER 1992.
- 6 vgl. z.B. die Beiträge in ZfPäd. 1/1990.
- 7 Insofern läßt sich auch generell etwas über die Geltung der Klagen und über ihre Typik sagen: Als Klagen von Professionen zeigen sie – in der sozialen Dimension – zunächst, daß es keinen objektiven Indikator für die Verbindung von Bedeutung und Gratifikation gibt, aber auch keine Bestimmung von Kriterien ohne Beteiligung der Profession (aber vor den Klagen der Pädagogen muß man ebenso auf der Hut sein wie z.B. vor dem Gejammer der Mediziner, die sich bereits verarmt fühlen, wenn Krankenkassen nur an die Senkung des Kostenanstiegs zu denken wagen). Die hier diskutierten Klagen haben auch eine typisch deutsche Färbung, die ich wenigstens erwähnen muß: Für den Beobachter ist und war nicht nur die materielle Lage sehr viel besser als bei den meisten außerdeutschen Amtsgenossen, auch das Ausmaß der Kontrolle wird in der Regel ebenso überzeichnet wie der vermeintlich inferiore Status der Ausbildung; eine Erziehungswissenschaft endlich, in den Dimensionen, die wir in Deutschland für selbstverständlich halten, löst außerhalb nur Erstaunen aus. Die bisher geprüften Diskrepanzbehauptungen lassen sich also leicht auflösen, als Indizien für professionelle, nationale oder berufstypische Muster der Wahrnehmung der Welt.
- 8 HARNEY 1992 kann das entsprechend schon glossieren; LÜDERS/KADE/HORNSTEIN (1991) können die Diffusion dieses Musters in den Alltag hinein zeigen – und tendenziell sehen sie das Ende professioneller und ausdifferenzierter pädagogischer Arbeit nahe, ein, wie ich meine, voreiliger Schluß.

Literatur

- APEL, H.J.: Preußische Gymnasiallehrer 1820–1850. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 72 (1985), S. 353–368.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: ZfPäd 33 (1987), S. 61–82.

- DEPPISCH, H./MEISINGER, M.: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Opladen 1992.
- DIDEROT, D.: Plan des gesamten Schulwesens für die russische Regierung oder einer öffentlichen Erziehung in allen Wissenschaften. Teildruck in: Autorenkollektiv (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) ⁸1978, S. 128–131.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: Ders., Ges.Schr. Bd. VI, S. 56–82.
- GEISSLER, K.H.A./HEID, H.: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. In: Das Argument H. 166, 1987, S. 851–859.
- HARNEY, K.: Lernen soll man immer ... In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau H. 22, 14 (1991), S. 57–61.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: 27. Beih. der ZfPäd. Weinheim 1991, S. 39–65.
- LÜDERS, C./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – Auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: ZfPäd 38 (1992), S. XXXX
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: ZfPäd 34 (1988), S. 463–480.
- MAGAZIN FÜR SCHULEN UND DIE ERZIEHUNG ÜBERHAUPT. 1. Bd., Frankfurt und Leipzig 1767; Vorbericht 1766.
- MEULEMANN, H.: Bildung im Lebensverlauf. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 4–24.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- POLLAK, G.: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), S. 621–636.
- RAUSCHENBERGER, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Königstein/Wien 1985.
- REIN, W.: Pädagogisches Universitätsseminar. In: Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik Bd. 6, 2. Aufl. 1907, S. 531–546.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften. (Ed. E. WENIGER /Th. SCHULTZE) 2 Bde., Bonn 1966.
- SIMMEL, G.: Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Leipzig 1911 (ND in: G.S.: Philosophische Kultur. Berlin 1983).
- TENORTH, H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III, München 1987, S. 250–270.
- THIERSCH, H.: „Aschenputtel und ihre Schwestern“ – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: ZfPäd 36 (1990), S. 711–727.
- WALZ, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt a.M. 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O – 1086 Berlin

Humanismuskritik und Modernitätskrise

Eine Exposition

1. Einige Beobachtungen

Wer über Modernitätswandel und über Humanismuskritik im Modernitätswandel sprechen möchte, geht ein intellektuelles Risiko ein, wenn er sich bei diesem Thema weder auf ein Expertengremium noch auf eine Enquete-Kommission beziehen kann, es vielleicht auch gar nicht möchte. Das Risiko liegt im Versuch einer weitgehend eigenhändigen Diagnose vor allem dessen, was der Titel „Modernitätswandel“ anzeigen soll, und zwar zunächst unterhalb der Diskussionen, die ebenso vielfältig wie kontrovers über das „Ende der Moderne“, das „Projekt Moderne“, über „Postmoderne“ als Verlängerung oder Versandung, als Einlösung oder Umschlagen ehemals hoffnungsvoller Aufklärung geführt werden. Es ist gerade der Wirbel der Diskussionen, der auch eine gewisse Unschärfe in die ohnehin immer schon unscharfe Zeitdiagnostik bringt. Das ist nicht als Vorwurf gemeint. Man ist zu sehr in der Genossenschaft seiner Zeit, als daß man als ihr souveräner Richter und Deuter auftreten könnte, und ist dennoch – will man nicht ihr bloßer Vollzugsbeamter sein – nicht aus der Pflicht entlassen, sich auf eigenes Risiko ein Urteil zu bilden, in dessen Beleuchtung dann auch die theoretischen Kontroversen jene Farbe der Praxis gewinnen, auf die sich Pädagogik bezieht – zumindest beziehen möchte. Im übrigen gehört die Bereitschaft, Selbsterkenntnis und Urteilskraft zeitkritisch miteinander zu verbinden, seit Anbruch des neuzeitlichen Humanismus zum ‚Experiment des Humanismus‘, das auch in den Kontroversen um das Verhältnis von Moderne und Postmoderne nicht abbricht, sondern sich darin erneuert.

Im Sinne einer rhapsodischen Problembilanz, die die Erfahrung und den Augenschein für sich hat (nicht mehr, aber auch nicht weniger) und die sich im Streit um Moderne und Postmoderne spiegelt, kann man sagen: Wandlungsindizien (die sich zumindest demjenigen aufdrängen, dem nicht Verdienst, sondern die Länge seiner Lebensstrecke spontanes Vergleichen ermöglicht und nahelegt) gibt es in bemerkenswerter Vielzahl, wenn auch mit unterschiedlicher Auffälligkeit. Da ist zunächst jene liquidatorische Höchstgeschwindigkeitsproduktion, in der die Differenz von Produktion und Produkt unterzugehen scheint – die „entfesselte Produktion“, die bis in den wissenschaftlichen Theoriebetrieb hineinreicht und den Theorien jenen längeren Atem nimmt, der ehemals ihre Erklärungs- und Orientierungskraft verbürgen sollte. Die Falsifikationsrate, so läßt sich sagen, ist exzessiv gesteigert, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Wissensbestände, sondern auch im Hinblick auf die Paradigmen selbst. Deren metatheoretische Solidität wird attackiert durch die Flut des Wissens, das sie freisetzt und das in Anwendungs- und Verwendungsperspektiven fordernd auf sie zurückschlägt. Insbesondere gilt ein pragmatischer Verunsicherungsindex für die „Geisteswissenschaften“, die, unter den Zugzwang der Legitimation durch Funktionalität und Effekte gestellt, permanent wechselnde Aufgaben der Kulturmoderation überneh-

men und die Rolle des Kommentators aufgeben sollen und in eine schleichende Identitätskrise geraten sind. Die liquidatorische Inflationierung des Wissens und seiner Theorien verbindet sich schließlich mit dem auffälligen Phänomen des Informationismus. Dieser Informationismus, unterstützt und angetrieben durch die Techno-Wissenschaften der Datenverarbeitung, akkumuliert sich zu einer Datenhäufung und -überhäufung, die die Grenzen des Selbstbewußtseins sprengt oder – was vielleicht noch schwerer wiegt – die die Mitteilung auf das Modell des Informationsaustausches programmiert. Zugleich bedeutet die Substitution des Wissens aus Gründen durch Daten aus Maschinen eine zeitraffende Wiederholbarkeit, die überdies flankiert wird durch Simulationstechniken der perfekten Präsentation, so daß der Vergleichzeitigung etwa geschichtlicher Phänomene zu verfügbaren Daten eine nahezu beliebige Repräsentanz des räumlich Entfernten entspricht. Raum und Zeit implodieren gleichsam zu einer erstreckungsfreien Präsenz, zu einer opaken Anschaulichkeit, die die ‚alteuropäische‘ Differenz von Anschauung und Angeschautem tendenziell zum Verschwinden bringt in der Paradoxie einer distanzlosen Distanz.

Die inflatorische Zunahme speicherbaren Wissens mit zugleich ständig kürzer werdenden Halbwertszeiten seiner Geltung, diese Eskalation vor allem operativen Wissens, die am Ende die aufbewahrende Dokumentation selbst in Frage stellt, wie sie auch Sinn und Zweck des Tradierens überhaupt (und damit eine klassische Legitimationsfigur der Erziehung) mit deutlichem Fragezeichen versieht, findet ihren Erfahrungsniederschlag auch in einer drastischen Vervielfältigung von Spezialsprachen. So wuchern Expertenterminologien in allen lebenspraktischen Bereichen (z.B. im Bereich der Erziehung) ebenso wie in den Bereichen intellektueller Sinn- und pragmatischer Zweckproduktivität. In zunehmend rascher aufeinanderfolgenden Schüben wechseln begriffssprachliche Präferenzen und Moden – man denke etwa an Begriffe wie ‚Sozialisation‘ oder ‚System‘ oder auch ‚Intervention‘ –, aber sie wuchern nicht nur in klaren paradigmatischen Grenzen, sondern durchdringen sich im Spiel wechselnder Konstellationen und in Durchschneidungen von unterschiedlichsten Bereichen. Und es gibt wohl kaum noch einen „kompetenten“ Sprecher, der aus übergreifender Perspektive alle diejenigen Fach-, Teil- und Kalkülsprachen zu unterscheiden und zu identifizieren wüßte, die im Rücken seines eigenen Sprachgestus wirksam sind. Nicht nur in sprachspieltheoretischer Perspektive sind die Experten und ihre Sonder Sprachen keine randscharfen Gruppierungen mehr. Allein in der ‚Spitzenproduktion‘ des Wissens, so verdichtet sich der Eindruck, gibt es noch relativ konzise Sprach- und Sprechtypiken. Aber diese gleiten, medial multipliziert und vorübergehend gehortet, schnell in den allgemeinen Sprachgebrauch und lösen dessen herkömmliche Bedeutungs- und Sinnbestände auf, sofern diese sich nicht als funktionale Äquivalente verwerten lassen. Durch das medientechnisch instrumentierte Kurzschließen von performativer, auf Effizienz abgestellter Sprachproduktion und überkommenem Bedeutungsbestand wird es immer schwieriger, wenn nicht am Ende unmöglich, zwischen Alltags- und Kunstsprachen zu unterscheiden. An die Stelle der Unterscheidung tritt die Mischimprovisation, die sprachliche Bastelei, die blindunterstützte verbale Collage, und zwar unter dem Diktat wechselnder Situationen, das alte Forderungen nach ‚Sprachbeherrschung‘ a priori konterkariert und fast zwangsläufig als obsolet ironisiert. Der eigentlich zeitgemäße Typus des kompetenten Sprechers, der auf das richtige sprachliche Reagieren in wechselnden Situationen geschworen ist, muß sprachtechnisch offenbar höchst flexibel sein, und er muß auf die individualistische Ambition verzichten, ‚seine‘ Sprache sprechen zu wollen. Wie keiner seiner Vorfahren macht dieser zeitgenössische Sprecher (vielleicht auch schon nicht mehr) die Erfahrung, daß im Sprachwandel durch Pluralisierung der Teilsprachen jene Sprache mit

begrenzter Universalität sich entzieht, die man vormals – eher vertraulicher denn genau – als ‚Muttersprache‘ bezeichnete. Aus zurückliegendem Blickwinkel betrachtet erscheint der kompetente Sprecher jüngsten Profils zugleich als redegewandter und sprachloser Zeitgenosse. Er überspringt, so will es dem Zuschauer erscheinen, souverän die Hindernisse auf dem Parcours der Diskurse und ist nur wenig von den Differenzen beeindruckt, die die Hindernisse – die Grenzen, die Übergänge, die Ein- und Ausklammerungen – signalisieren.

2. Eine These

Die Inflationierung effizienten und in diesem Sinne rationalen Wissens, der Raum und Zeit universell repräsentierende und sie vergleichgültigende Informationismus, das Aufreißen der Sprache in der Vervielfältigung der Sprachen, die Austauschbarkeit der Sprecher-Hörer-Position im Sendermodell der Kommunikation, die Verschiebung und Sprengung alter Disziplinstrukturen, die das Problem ihrer bildungstheoretischen Synthesis radikaler denn je aufwerfen – diese Wandlungs- und Krisenindizien der Modernität laufen zusammen im Fokus eines Grundproblems, das man – vorläufig und daher explikationsbedürftig – als Neutralisierung und Zerstreuung singulärer Existenz oder existierender Individualität beschreiben kann. Diese Problemformulierung klingt zunächst ebenso plakathaft wie restaurativ wie ‚humanistisch‘ in jenem bestimmungsscheuen Sinne, den intellektuelle Redlichkeit vermeiden sollte. Ein solcher Beiklang ist indes durchaus beabsichtigt, fordert er doch zur Erläuterung heraus. Was also meint ‚neutralisierte‘ Existenz, was die ‚Zerstreuung existierender Individualität‘? Inwiefern ist deren Verschweigen, Übergehen, Auflösung der eigentliche Brennpunkt, in dem sich das Problem des Humanismus der Moderne – explizit oder heute schon eher implizit – versammelt und in dem sich die Frage entscheidet, ob die Postmoderne mit ihrer Kritik an Humanwissenschaften und Anthropologie das Experiment des Humanismus neuzeitlicher Prägung fortsetzt, vielleicht erneut reklamiert oder gründlich verabschiedet? Neutralisierung der singulären, der existierenden Individualität als Folge und Problem durchaus krisenhaften Modernitätswandels in den Wissensformen, den Medientechniken, in der Datenakkumulation und -vernetzung, in der Entgrenzung der Sprachspiele und der disziplinären Strukturen – Neutralisierung soll unter diesen Bedingungen anzeigen, daß die ‚späte Moderne‘ zumindest an der Oberfläche ihrer Endtheoreme auf dem Wege ist, die einfachste und schwierigste Voraussetzung aller Theoriebildung zu vergessen: die Faktizität unscheinbarer Existenz. Die Faktizität der Existenz – man könnte sie mit HEIDEGGER und teilweise gegen HEIDEGGER als das „unzugängliche Unumgängliche“ (HEIDEGGER 1954, S. 45ff.) bezeichnen – hat nur noch wenig Fürsprecher. Sie, die um ihr Wersein besorgte Existenz, der Kern humanistischer Reklamation des Menschen als Menschen gegen den Zudrang der Funktionalisierungen, Fraktionierungen, Partikularisierungen, Qualifizierungen, Entfremdungen, scheint endgültig auf dem Weg ins Exil, in die Verstummung, in die private Provinzialisierung zu sein, nachdem ihr die letzte große Aufmerksamkeit in SARTRES humanismuskritischem Existentialhumanismus (SARTRE 1985, S. 7–52) und HEIDEGGERS – ebenfalls humanismuskritischem – Versuch einer Rückgründung des Humanismus in die Seinsfrage zuteil wurde (HEIDEGGER 1947). Das war – gewiß nicht zufällig – unmittelbar nach dem letzten Kriege, haben Kriege doch allemal den zweifelhaften ‚Vorzug‘, Unscheinbar gewordenes grell auffallen zu lassen.

Daß die singulare Existenz nur noch wenige Fürsprecher hat, liegt indes nicht an bloßer Mißachtung oder Verweigerung ihrer Anerkennung, die im übrigen wenig bedeutet, wenn sie keine Folgerungen ziehen will oder kann. Vielmehr gehört es zur Eigenart der Faktizität existierender und nicht nur postulierter oder konzederter Individualität, daß sie einerseits ohne objektivierende praktische Stilisierungen nicht auskommt, daß sie sich selbst einkreisen muß, um sie selbst sein zu können – oder: daß sie sich selbst von außen ergreifen oder ergreifen lassen muß, um ihre ‚Existenz zu existieren‘. Andererseits aber bleibt die gelebte Selbstzeugenschaft, aus der sich die Dichte der paradoxen Einzigartigkeit zum unvergleichbaren Gefüge einer Biographie zusammenwebt, als Quelle notwendiger Selbstentäußerungen diesen entzogen. Die Unscheinbarkeit der Existenz, das ist ihre Größe wie ihr Makel, läßt sich nicht voll ins Licht der Wissensdispositive bringen, und die kühnen philosophischen Träume, die anthropologischen mit Beginn der Neuzeit eingeschlossen, die etwa dem existierenden Ich beizukommen suchten, indem sie es transzendental verallgemeinerten und überboten oder indem sie ihm die Substantialität eines Subjekts im präzisen Wortsinn unterstellten oder indem sie ihm schließlich die Raster der Humanwissenschaften als perspektivische Objektmasken überstülpten, haben sicherlich nicht – bei allen Erfolgen an objektiver Selbstkenntnis, die man einräumen muß – zur Auflösung des Paradoxes geführt, daß das existierende Ich seiner selbst ebenso gewiß wie ungewiß ist. NIETZSCHE, nach HABERMAS mit guten Gründen als „Drehscheibe“ in die Postmoderne identifiziert (HABERMAS 1986, S. 104), hat das sehr genau gespürt und gesagt. Für ihn ist das Subjekt der Philosophen und der Wissenschaftler eine Fiktion, eine „Erdichtung“ – aber, wie man hinzufügen muß, eine notwendige Fiktion, sofern nur durch sie eine Erhaltungs- und Steigerungspraxis des Lebens möglich ist (NIETZSCHE 1974, S. 223f.). Intoniert NIETZSCHE schließlich das dionysische Lied der Befreiung von der schlechten Fiktion zur authentischen Fiktion, so gewinnt darin einerseits die Paradoxie der Existenz (mit SARTRE: zu sein, was sie ist, und nicht zu sein, was sie ist) ihre – vor allem ästhetische – Legitimation wie andererseits auch jene utopische Verschärfung, die das Ende des Menschen als dessen Überwindung im Übermenschen proklamieren möchte. Die Selbstunterstellung der Existenz als Subjekt wie die Unterstellung einer wahren Welt sollen aufgelöst werden, um den Weg zu einem radikalen Humanismus freizukämpfen, der den Nihilismusschock in starken Naturen überstanden hat und dem Pakt mit dem Willen zur Macht nicht ausweicht. Offensichtlich steht NIETZSCHE mit seinem radikalen Humanismus, der jede Verwechslung mit dem Humanitarismus ausschließen will, kritisch an der Schwelle jener historischen Stufe, auf der sich die Gerinnung (Neutralisierung) der Existenz und ihre Zerstreuung in die Kontingenz der Augenblicke ereignen wird. Er gibt die entscheidenden Themen vor und präzisiert sie, die sich im übrigen mühelos in vielen postmodernen Intentionen wiederfinden lassen. Von NIETZSCHES Subjektkritik war schon die Rede. Hinzuzufügen ist seine Sprachkritik – insgesamt das Bestreben, das Vertrauen in die Wahrheit der Begriffe und der Logik zu erschüttern und den Wahrheitsgehalt der Bilder zu rehabilitieren. Auch ist der Weg zu den „Sprachspielen“ mit ihren inkompatiblen Regeln und den Diskursgenres nicht mehr weit, wenn erst einmal die Ambition einer zuverlässigen Passung von Wort und Welt als notwendige Illusion gedacht ist und wenn der neue Mensch als sprachspielendes Kind zur künstlerischen Reproduktion der Welt im Medium kreativen Scheins sich freigesetzt hat. Und gerade die authentische Rolle des Scheins (bei NIETZSCHE allerdings noch im klassischen philosophischen Begriffskontext erarbeitet) kann als initiatorische Vorstufe von BAUDRILLARDS Theorie der Simulation verstanden werden, die Realität erst substituiert und dann entmächtigt (BAUDRILLARD 1982). Was nicht nur vordergründige

thematische Verbindungen zwischen NIETZSCHE und LYOTARD angeht, so bestehen sie sowohl hinsichtlich der Delegitimation des Wissens wie auch hinsichtlich der Skepsis gegenüber Begriffen wie „Mensch“ und „Sein“ (LYOTARD 1989). NIETZSCHES „Fabel“ von der „wahren Welt“ (NIETZSCHE 1969, S. 74f.) ist die exemplarische Demontage eines Glaubens an „große Erzählungen“, und seine Polemik gegen sokratische Erschleichungen des Seins erscheint im postmodernen Rückblick als ebenso protagonistisch wie sein Zweifel an der zukünftigen Reichweite herkömmlicher Anthropologie. Nicht zu übersehen ist hier auch die mehrfach belegte Nähe FOUCAULTS zu NIETZSCHES Konzeption der Historie als „Genealogie“, die die offizielle Problemgeschichte unterläuft und unterdrückte Spuren an verstreuten Monumenten sichert bzw. fröhlich analysiert (FOUCAULT 1973; 1979, S. 108-125) – ganz abgesehen davon, daß sich FOUCAULTS These vom Ende des (anthropologischen) Menschen in der Gegen-Anthropologie der Psychoanalyse wie der strukturalen Ethnologie (FOUCAULT 1971) überaus deutlich verknüpft mit NIETZSCHES Visionen eines Menschen nach zweihundert und mehr Jahren vergeblicher Anthropozentrik. Schließlich ist auch FOUCAULTS Mikrophysik der Macht (FOUCAULT 1976) (die man durchaus nicht vergessen sollte – wie es BAUDRILLARD empfiehlt) (BAUDRILLARD 1983) kaum denkbar ohne NIETZSCHES Vorgabe des Willens zur Macht – sie kann vielmehr als dessen subtile Aufweisung gelesen werden.

Die Neutralisierung und Zerstreuung der Existenz oder der existierenden und nicht nur in pathetischen bildungstheoretischen Epilogen und Prologen wohlmeinend angemahnten Individualität erscheint wie ein Unterstrom der Moderne, der von NIETZSCHE bis in die Postmoderne (und darüber hinaus?) reicht. Humanismuskritisch – und nicht etwa schlicht antihumanistisch – war dieser Unterstrom bei NIETZSCHE, indem er tatsächlich mehr und mehr jenes Denken unterspülte, das der „Bildungsphilister“ als Schutzdamm selbstzufriedener Subjektivität gegen die Zudringlichkeit harter Objektivitäten beschwor – wenn er es nicht vorzog, den Bildungskanon neu auf zufüttern. NIETZSCHE wußte genau, was auf dem Spiel stand. War schon das Subjekt nicht mehr zu retten, so sollte sein Untergang den Übermenschen gebären und dadurch der Neutralisierung der Existenz in den großen Individuen entgegenarbeiten. Das war ein ebenso problematischer wie ambivalenter Revoltedanke. Er war eine Revolte noch im Namen des Humanismus gegen dessen verblaßte Gestalten. Aber diese Revolte führt, in der Retrospektive, zwangsläufig vor die Frage, ob nicht in der Vision eines Plädoyers für den Übermenschen eben jenes attackierte althumanistische Gelehrtenpathos noch überboten wird, in das sich die Philister geflüchtet hatten. Mit anderen Worten: NIETZSCHES Rettungsversuch existierender Individualität vor ihrer Durchstreichung und Auflösung in die Konturlosigkeit allgegenwärtiger Allgemeinheiten, seine Rehabilitation des Humanismus in exponierten Künstler- und Genie-Humanisten überzeugt nur in der Rückgewinnung des Problems der Existenz aus der drohenden Neutralisierung und Zerstreuung – sie überzeugt nicht in der ‚Lösung‘, wenn es denn überhaupt eine Lösung gibt.

Denn, und das ist jetzt noch eine Quintessenz der Beobachtungen, Vergleiche, Überlegungen, gibt es überhaupt eine Lösung des Humanismusproblems in der Weise, daß das existierende Ich durch irgendeine Philosophie, Anthropologie, durch den Erfolg eines Projekts Aufklärung (sei sie ‚personal‘, ‚politisch‘ oder beides) sichergestellt werden könnte? Gibt es eine Perfektibilität, die das gelebte Paradox der Existenz, die Verquickung von Sein und Nichtsein auflösen oder vermitteln könnte? Ist das Problem des Humanismus (nicht in seinen historischen Gerinnungen, nicht in seinen mediatisierten Verdünnungen) als Problem der Neuzeit und damit der Moderne wie der Postmoderne, der Aufklärung wie

ihrer Gegenbewegungen, nicht erst dann elementar begriffen, wenn man es als offene Selbstfraglichkeit faßt – eben als Experiment der unausweichlich ‚tätigen‘ Frage des Menschen nach sich selbst, und zwar durch sich selbst und für sich selbst? Ist dieser problematische, vielleicht sogar tragische Humanismus – tragisch, weil er auch die Selbstzerstörung nicht ausschließt – überhaupt einer ‚Lösung‘ zuzuführen, die nicht eine Gewalttätigkeit wäre? Ist nicht schon die Ambition einer perfekten Selbstbegründung wie auch das Ziel einer perfekten Selbstbestimmung, sei es als politisches, wissenschaftliches, positiv-anthropologisches und selbstverständlich auch pädagogisches Unternehmen (Projekt), ein Verzicht oder eine unbewußte Unterschlagung der Geschichtlichkeit unentrinnbarer Selbstanfrage seit den Zeiten (den Zeiten ROUSSEAU, KANTS, PESTALOZZIS, HUMBOLDTS, HERDERS), in denen sich der Mensch zunächst als Selbstzweck entdeckte und erhob, um alsdann ernüchternd feststellen zu müssen, daß in diesem Selbstzwecksein durchaus nicht nur ein Vorteil, nicht nur eine Krönung sich anzeigte, sondern auch die blanke Not, Zwecke setzen und verfolgen zu müssen, für die niemand anderer einstand als er selbst? Das aber gilt bis heute. Nicht nur der Vertraute und Fremde anderer, sondern auch sich selbst vertraut und fremd, balancierend gleichsam auf dem Grad zwischen Selbstbekenntnis und Selbsterkenntnis, zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit, zwischen Vergangenheit, die er nicht mehr ist, und Zukunft, die er noch nicht ist, sucht sich der Mensch – nicht der Theorie, der Schemata, der Konzepte – den Weg einer heiklen Biographie, die sich in ihren Anfang ebenso verliert wie in ihr Ende. Das ist keine angenehme Lage. Und es ist nicht nur verständlich, vielmehr nahezu existenzlogisch, daß die Objektivierung der Existenz, ihre Fixierung in einem mehrfachen Sinne des Wortes in das Allgemeine, das Objektive, in den objektiven Geist der Konsense, in die Muster und Techniken der Konventionen auch ihr Recht hat. Nur ist dieses Recht auf rationalisierende allgemeine Verlässlichkeiten nicht gegen die Geschichtlichkeit gefeit. Diese haust selbst noch in den Strukturen und Systemen, zerstreut auch diese und bringt sich als anthropologisches Elementarphänomen zur Geltung – wenn man so will: als das Dauerärgernis eines problematischen Humanismus, der den Menschen nicht darüber belehrt, daß es ihn nicht gibt, sondern daß er Denken, Handeln und Sein nicht restlos zur Übereinstimmung bringen kann. Kein Geringerer als WITTGENSTEIN, der keineswegs der selbstsichere Erzvater des Positivismus war und bei dem die posthume Veröffentlichung und Entschlüsselung der „Geheimen Tagebücher“ (WITTGENSTEIN 1991) evident werden läßt, daß der „Traktat“, das Unternehmen einer logischen Disziplinierung der Sprache, nur Grenzen abstecken, nicht aber das Schweigen mundtot machen kann – kein Geringerer als WITTGENSTEIN bezeugt die Tiefengeschichtlichkeit humanistischer Selbst- und Weltanfrage, wenn er den Leser auf fordert, seine Sätze zu „überwinden“, und ihm verspricht, er sehe dann „die Welt richtig“ (WITTGENSTEIN 1960, S. 83).

3. Einige Folgerungen

Gehört die Kritik des Humanismus als in der Existenz gründende Selbstanfrage des Menschen dem Humanismus selbst zu, d.h. entkommt der Mensch nicht dem Zirkel seiner Selbstentäußerung und Selbstverwiesenheit, kann er sich nicht hinter sich selbst verstecken, weil er nicht hinter sich gelangen kann, dann sind auch Moderne und Postmoderne – letztere in der Literaturkritik, in der Kunst, in der Philosophie, aber auch in der Pädagogik – Anthropologica ersten Ranges. Es mag sein, daß jene Anthropologie an ein Ende kommt,

die auf eine unverhüllte Selbstdurchsichtigkeit des Menschen setzte und die das Paradox des Subjektobjekts glaubte endgültig nach einer Seite lösen und ein oberstes Humanissimum in greifbare Nähe für Erziehung und Bildung rücken zu können. Solche utopische Anthropologie hat sich wohl erledigt im Ausschwingen der Doubletten, die FOUCAULT so meisterhaft analysierte (FOUCAULT 1971, S. 367ff.). Aber das Ende des ‚anthropologischen Menschen‘ ist nicht das Ende der Anthropologie, sofern man darunter weniger eine Disziplin als vielmehr den irreduziblen Zusammenhang von Selbsterkenntnis und Urteilskraft versteht, das Experiment der Selbstauslegung, das FOUCAULT – in der Nachfolge NIETZSCHES – selbst vollzieht. Auch die Gegnerschaft zur Anthropologie ist noch eine Anthropologie: eine negative vielleicht, die sich aber nicht von der Existenz trennen kann, aus der sie sich formuliert. Der Mensch mag wissenschaftlich eine „junge Erfindung“ sein, aber er wird als existierendes Selbstexperiment *nicht* verschwinden, „sobald unser Wissen eine neue Form gefunden haben wird“ (FOUCAULT 1971, S. 27). Deshalb ist die Frage nach der Elementarität unscheinbarer Existenz – auch und gerade für die Pädagogik – als Anthropologicum ersten Ranges neu zu stellen – nicht aus theoretischen, sondern aus praktisch äußerst folgenreichen Gründen. Nichts anderes als dieses Desiderat einer ‚Anthropologie der Existenz‘ (allen anthropologischen „Sperrklauseln“ von HEIDEGGER bis FOUCAULT zum Trotz) ergibt sich aus den einleitenden Beobachtungen und aus der sie pointierenden These der Neutralisierung unscheinbaren und zunehmend sprachlos werdenden Existierens.

Diesem Plädoyer für eine Rehabilitierung der Anthropologie in der Bahn einer durchaus humanistischen Humanismus- und Modernitätskritik und in der Spur einer immer mitaufgegebenen, wenn auch nicht blauäugigen ‚Bildungslehre‘ schließt sich zwangsläufig ein Neubedenken der Geschichte an, genauer: der Geschichtlichkeit. Hatte diese schon das Humanismusexperiment der Neuzeit an der Umbruchstelle des 18. zum 19. Jahrhundert irritiert und ebenso die Frage nach einem ungeschichtlichen Absoluten wie nach einer absoluten Geschichte hervorgetrieben, so sind zwar die spekulativen Antworten und die legitimatorischen Erzählungen offenbar außer Kurs geraten. Nicht außer Kurs geraten ist die elementare Geschichtlichkeit selbst. Sie dauert ‚anthropologisch‘, solange Menschen leben und sterben. Und selbst wenn – was noch zu bezweifeln ist – die Generationendifferenz sich endgültig zusammenschließt, ist das Elementarmotiv der Geschichtlichkeit als entwerfendes Verhalten zum Anfang und zum Ende nicht aufgehoben. Zugespitzt gesagt: Auch Übermenschen werden geboren und müssen sterben. Sie lösen Geschichtlichkeit als Grundmotiv von Erziehung und Bildung nicht auf – sowenig wie die Implosionen der Zeiterstreckungen in medialen Repräsentationen die Faktizität der Anfänglichkeit und der Endlichkeit je eigenen Lebens tatsächlich außer Kraft zu setzen vermögen. Wo aber Geschichtlichkeit ist, ist auch Geschichte. Es mag vielleicht zutreffen, daß die „Delegitimierung“ der „großen Erzählungen“ (der spekulativen, der emanzipatorischen) eine vollendete Tatsache auch im Erziehungs- und Bildungsbereich ist und daß die Ersatzlegitimierung durch „Performativität“ in einem überwertigen affirmativen Technizismus mit überdies „terroristischen“ Zügen ein überaus fragwürdiger ‚Ersatz‘ ist (LYOTARD 1982). Um so wichtiger aber ist es, sich zu vergegenwärtigen, daß es im Horizont unscheinbarer Existenz immer auch jene ‚kleinen‘ Erzählungen gibt, in denen ein Leben sich über sich selbst und dialogisch mit anderen verständigt, und zwar im Spiel von Erinnerungen mit höchst individueller und doch nicht objektiv bedeutungsloser Relevanz. Die Reklamation dieses Spiels der Rück- und Vorerinnerung als Recht auf die Autorschaft an einer eigenen Biographie, als Antwortexperiment der Existenz auf die eigene Unhintergebarkeit in Wissen, Sprache, Denken und Handeln wird durch das Fraglichwerden der großen Erzählungen

ebenso gründlich exponiert wie durch die neutralisierende Überlast performativer Systemdikate. Wenn das Projekt Emanzipation durch Aufklärung im geschichtlichen Großformat nicht mehr überzeugt, dann ist es um so wichtiger, es im Experiment der kleinen Geschichten aufzusuchen, über die sich das ‚Projekt Aufklärung‘ glaubte – zu ihren Gunsten – hinwegsetzen zu können. Hier könnte jene Emanzipation von der Emanzipation ihren Ort haben, die den alten Namen „Urteilkraft“ neu belebte, und jene Aufklärung über die Aufklärung, die den noch älteren, den ‚urhumanistischen‘ Namen der Selbsterkenntnis trüge.

Eine letzte, aber nicht geringste Aufgabe, die sich aus dem ambivalenten Spannungsverhältnis von humanismuskritischer Selbstanfrage und Modernitätswandel ergeben könnte, kann man als die Intention bezeichnen, den Daten bzw. Informationen (wieder) Bedeutung zu verschaffen. Hier kann es nicht darum gehen (zumindest nicht darum allein), was etwas Bestimmtes objektiv bedeutet, sondern darum, das individuelle Bedeutungsspiel freizusetzen, das die massive Decke der Informationen und Daten gleichsam von unten durchstößt. Gerade die Nichtübereinstimmung der Sprachregeln, nach denen Informationen bereichsspezifisch gebildet und geschichtet werden, kann sich als Problem der Übersetzung in existentielle Bewandniszusammenhänge in die Notwendigkeit von Übersetzungsexperimenten ummünzen, wenn nicht dieses Übersetzen selbst – das andere Wort dafür wäre „Verstehen“ – wiederum systematisch vorprogrammiert wird. Nur zu gut kann man das ‚Ärgernis des Verstehens‘, seine Anstößigkeit bei denjenigen begreifen, die auf die Suprematie funktionaler Systeme und Systematiken setzen. Das Ärgernis besteht darin, daß das Verstehen das Nichtverstehen und damit die Kontinuität einer Dauerdifferenz einräumt, die schließlich jede Sprecherkompetenz wieder in Frage stellt. Im Verstehen verbirgt sich also erheblich mehr als nur ein didaktisch lösbares Problem; es verbirgt sich darin das Eingeständnis der Unergründlichkeit von Ich und Welt, von ego und alter. Auch das hat niemand besser gesehen als NIETZSCHE, der radikale Humanist. Wenn sich aber das Verstehen in keinem Verstandenen, auch nicht in der Summe inflatorischer Informationen auflöst, dann ist dieses wiederum das Eingeständnis offener Selbstfraglichkeit – damit aber auch das Eingeständnis, daß alle hier skizzierten Beobachtungen, Überlegungen und Folgerungen, die sich als Verstehenwollen begreifen, keinen Anspruch auf irgendwelche Endgültigkeiten erheben können. Sie waren selbst ein Verstehensexperiment, gegründet auf der Überzeugung, daß die Neutralisierung der Existenz als Grundzug der Moderne und im Spiegel der Postmoderne das humanistische Risiko der Selbstanfrage nicht verabschiedet, sondern neu hervortreibt. Oder: wer mit der Imperfektheit der Existenz rechnet, muß – selbstverständlich – auch mit der Imperfektheit seines Verstehens rechnen.

Literatur

- BAUDRILLARD, J.: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982.
 BAUDRILLARD, J.: Oublier Foucault. München ²1983.
 FOUCAULT, M.: Der Mensch und seine Doppel. In: Ders.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M. 1971, Kap. 9 u. 10.
 FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens, hrsg. von HABERMAS, J./HEINRICH, D./TAUBES, J., Frankfurt a.M. 1973.
 FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1976.
 FOUCAULT, M.: Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: 90 Jahre philosophische Nietzsche Rezeption, hrsg. von GUZZONI, A., Königsstein/Ts. 1979, S. 108-125.
 HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 104.

- HEIDEGGER, M.: Wissenschaft und Besinnung. In: Ders.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen 1954, S. 45ff.
- HEIDEGGER, M.: Über den „Humanismus“. Brief an Jean Beaufret, Paris. Frankfurt a.M. 1947.
- LYOTARD, J. -F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, hrsg. von PIRCHER, W., Wien 1982.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München ²1989.
- NIETZSCHE, F.: Nachgelassene Fragmente 1884-1885, VII, Bd. 3, vor allem Fragment 34 (247), hrsg. von COLLI, G./MONTINARI, M., Berlin/New York 1973, S. 223f.
- NIETZSCHE, F.: Wie die „wahre Welt“ endlich zur Fabel wurde. Geschichte eines Irrtums. In: Ders.: Götzen-Dämmerung. VI, Bd. 3, hrsg. von COLLI, G./MONTINARI, M., Berlin 1969, S. 74f.
- SARTRE, J. -P.: Ist der Existenzialismus ein Humanismus? In: Ders.: Drei Essays. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1985, S. 7-52.
- WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a.M. 1960, S. 83 (6.54).
- WITTGENSTEIN, L.: Geheime Tagebücher 1914-1916, hrsg. und dokumentiert von BRAUN, W., Wien ²1991.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Egon Schütz, Universität zu Köln, Pädagogisches Seminar, Albertus-Magnus-Platz, 5000 Köln 41

III. Symposien

Symposion 1.

Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen

HELMUT PEUKERT

Vorbemerkung

Bei der Entstehung moderner Gesellschaften waren das moderne Bildungssystem und die Erziehungswissenschaft selbst wesentliche Momente der Modernisierung. Sofern dieser Prozeß in Krisen geführt hat, besteht Anlaß, nicht nur einzelne Aspekte seines Verlaufs und seiner Ergebnisse, sondern auch die Konzepte zu befragen, die ihn leiteten. Das Symposion wollte deshalb die grundbegrifflichen und systematischen Probleme des Rahmenthemas des Kongresses zur Diskussion stellen und entsprechend fragen, ob so etwas wie der Grundansatz einer „Erziehungswissenschaft der Moderne“ zu bestimmen sei und aufgrund welcher Erfahrungen und Argumente er revisionsbedürftig sein könnte.

Der Anspruch der Philosophie, sie könne ihre Zeit in Gedanken fassen, ist umstritten. Auf jeden Fall kann sie die Aufgabe, das Organ reflektierender Selbstwahrnehmung unserer Kultur – einschließlich ihrer selbstdestruktiven Tendenzen – zu sein, nur wahrnehmen, wenn sie in das Gespräch mit den Einzelwissenschaften eintritt. Umgekehrt hat die wissenschaftstheoretische Forschung der letzten Jahrzehnte gezeigt, daß die Entscheidungen einer Wissenschaft, die sie als Disziplin konstituieren, nie von empirischen Daten allein aus gerechtfertigt werden können, sondern von einem interpretatorischen Überschuß abhängen, dessen kritische Reflexion jedenfalls traditionell der Philosophie zugewiesen wurde. Die Einzelwissenschaften entdecken also ihrerseits wieder ihre philosophische Dimension. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft. Es war diese Situation, die zur Einrichtung der Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ der DGfE führte.

Das Gespräch zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft erhält damit freilich einen neuen Charakter, es wird zum interdisziplinären Gespräch, in dem man nicht mehr nur Theoreme austauscht oder sich gar gegenseitig die Annahme dogmatischer Thesen abverlangt, sondern in dem man sich wechselseitig auf Voraussetzungen befragt. Die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie hat sich deshalb bemüht, das interdisziplinäre Gespräch mit der Philosophie nicht nur gleichsam innerdisziplinär zu simulieren, sondern sich real den Anfragen von Vertretern der Philosophie auszusetzen und dabei auch die eigenen Anfragen nicht zu verschweigen. Das Gelingen des Gesprächs hängt allerdings davon ab, daß die Partner sich auf die grundlegenden Fragen sowie auf die aporetischen Überhangprobleme der jeweils anderen Wissenschaft einlassen, anstatt nur von der eigenen Position aus zu dozieren.

„Die“ Moderne in ihrer Grundstruktur durchschaut und als Epoche hinter sich gelassen zu haben, ist inzwischen zum modischen Gestus geworden, der seine eigene ideologiekritische Entschlüsselung herausfordert. Wenn KANT als der Philosoph der Moderne schlechthin zu gelten hat, dann ist zugleich er es, der Widersprüche aufgerissen und Apo-

rien als Denkaufgaben hinterlassen hat. Jedoch genügt es offensichtlich nicht, sich bei bleibenden Ambivalenzen zu beruhigen. Die Katastrophen unseres Jahrhunderts wecken immer wieder den Verdacht, sie seien Ergebnis tiefliegender Tendenzen einer Entwicklung, die wir selbst noch nicht ganz erfaßt haben und die wir doch begreifen müßten, wenn wir sie ändern wollten. So bleibt das mühsame Geschäft der Analyse und der Versuche, im Gespräch Hinweise zu finden, in welchem Sinn Grundorientierungen der modernen Erziehungswissenschaft wie der modernen Philosophie noch Geltung beanspruchen können und inwiefern sie revidiert werden müßten.

Das Symposium wurde von der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in Zusammenarbeit mit D. BENNER als Mitglied des Vorstands der DGfE vorbereitet. In der Anlage beschränkte es sich bewußt auf vier Vorträge, die jeweils ausführlich diskutiert werden konnten. Es wurde eröffnet mit dem Vortrag eines Vertreters der Philosophie. V. GERHARDT vom Philosophischen Seminar der Sporthochschule Köln zeigte die in sich differenzierte und widersprüchliche, aber zugleich kontinuierliche Tradition der modernen Philosophie auf, die in ihren Anfängen in die Antike zurückreicht und die für ihn in ihrer Grundtendenz auf eine zunehmende Individualisierung hinausläuft. M. HELLEMANS von der Universität Leuven in Belgien formulierte entschieden Anfragen französischer Philosophie. Die Erschütterung des Vertrauens in das sich selbst bestimmende Subjekt, ja überhaupt in die Erkennbarkeit unserer Situation ließ sie fragen, ob nicht das tragische Grundgefühl der griechischen Tragödien unseren Erfahrungen eher entsprächen und ob diesen Erfahrungen nicht erst das Denken einer radikalen Verantwortung gewachsen sein könnte. Für K.-M. WIMMER liegt ein Grundzug der Moderne in der Vergessenheit der Andersheit des Anderen, die sowohl die Philosophie wie die Erziehungswissenschaft kennzeichne und die eine Revision der Grundansätze beider erfordere. J. RUHLOFF sah in der Postmoderne den zentralen Impuls, sich nicht mehr auf einen einheitlichen Grundentwurf verpflichten zu lassen, sondern auf den skeptischen Gebrauch von Vernunft zu setzen – ein Konzept, dessen Vorläufer er vor allem in der antiken Skepsis und dem kritischen Denken der Renaissance fand.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastr. 56, 2000 Hamburg 13

VOLKER GERHARDT

Individualität und Moderne

Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart

VOLKER GERHARDT, Leiter des Philosophischen Seminars der Deutschen Sporthochschule Köln, wies in seinem Vortrag zunächst darauf hin, daß es wesentliches Bedürfnis des Menschen sei, sich in seiner Welt zu orientieren. Solche Orientierungsbemühungen äußerten sich im Gebrauch von Begriffen (wie etwa dem der ‚Moderne‘), die nicht die tatsächlichen Sachverhalte bezeichneten, sondern quasi als Entwurf auf etwas hinausgingen, das aber mit dem Begriff nicht identisch sei. Es sei zentrales Bedürfnis des Menschen, eine

Vorstellung von seiner Lage im Feld der erkennbaren Dinge zu gewinnen. Dies sei wesentlich, da der Mensch handeln müsse. Zur Handlung benötige der Mensch jedoch nicht nur eine gewisse Übersicht über die Dinge im Raum, sondern auch eine Vorstellung von seiner Stellung in der Zeit. Die Zeiterfahrung des Menschen resultiere zunächst aus der Veränderung seiner physischen Verfassung (erfolgte Sättigung, nachlassender Schmerz usw.), werde darüber hinaus aber weitaus sinnfälliger als Vorgang der selbstbestimmten eigenen Bewegung. „Wir schreiten im Augenblick voran, sind dabei auf etwas Kommendes ausgerichtet und lassen die Vergangenheit hinter uns.“ Aber auch reine Beobachtung äußerer Ereignisse messe die verfließende Zeit als Strecke zwischen einem gesetzten Anfang und einem bestimmten Ziel. Dies sei die aktive Zeiterfahrung des handelnden Menschen, der auf Leistung und Erfolg setze und seine Zukunft bewußt gestalte. Zusammengehalten werde der ganze Zeitablauf dabei durch das lückenlose Schema historischen Verstehens. „Was immer auch geschieht: es gehört in das Kontinuum der geschichtlichen Entwicklung. Alles hat seine Ursachen, aus denen es erklärt werden kann, und es hat seine unvermeidlichen Folgen, die, wenn überhaupt, nur durch Wissen regulierbar sind.“

Ausgehend von FONTENELLE argumentierte GERHARDT, daß die Menschen von Natur aus zwar gleich, aber im Laufe der Zeit notwendig voneinander abrückten, weil sie lernfähig seien. Geschichte werde also schon dadurch gemacht, daß der Mensch sich – wie GERHARDT verschärfend formulierte – von der Illusion seines Wissens leiten lasse. Gelegentliche Rückschläge seien dabei kein Gegenargument. Der Irrtum gehöre zum Lernen wie die Lüge zur Wahrheit. Indem sich die Geschichte der menschlichen Kultur aber als irreversible Entwicklung präsentiere, sei es konsequenter Ausdruck eines linear-historischen Zeitbewußtseins, daß es die eigene Gegenwart als „Moderne“ ausbebe. Dies sei allein schon sprachlich ein Problem, da man sich nun seit gut fünfhundert Jahren als modern empfinde, dieser Zeitraum aber für sich schon antike Dimensionen besitze. Zwar könne man versuchen, diesen Zeitraum nachträglich zu strukturieren, könne etwa die politische Geschichtsschreibung auf die Verselbständigung der Vereinigten Staaten von Amerika und auf die Französische Revolution als Epochenschwelle hinweisen, könne die Philosophie eine kopernikanische Wende des Denkens verzeichnen, die auf eigentümliche Weise mit einer romantischen Objektivierung der ästhetischen Erfahrung einhergehe, doch seien alle Vorgänge im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert so sehr mit wissenschaftlichen und technischen Innovationen der vorausgehenden Dekaden verknüpft, daß sie als „Anfang“ eigentlich nicht verdichtet werden könnten. Der Mensch müsse daher die Kraft haben, willkürlich einen Anfang festzusetzen, soll sich ein neues Schwellenbewußtsein konstituieren. Jeder Versuch, sich von der Moderne lösen zu wollen, setze die fundierte Handlungs- und Verständigungsbereitschaft, setze bereits die lineare Erklärungs- und Bewältigungsintention und mit ihr das die Moderne immer wieder neu hervortreibende aktive Zeitbewußtsein voraus. Alles dies sei so umfassend, aber auch so selbstverständlich geworden, daß der Mensch sich wohl zuerst selbst loswerden müsse, ehe er die Chance habe, auch der Moderne zu entraten.

GERHARDT wies darauf hin, daß eine handlungsbezogene Konzeption von Geschichte sehr tiefe Wurzeln habe, daß die Physiognomie unseres sich selbst auf ein rationales Handlungskalkül gründenden Zeitalters bereits in der Antike hervortrete; dort namentlich spätestens im Typus des SOKRATES. Der „Typus des SOKRATES“, so habe es ein zeitgenössischer Ökophilosoph (GERNOT BÖHME) ganz richtig erfaßt, sei daher der Prototyp des modernen Menschen. Ja, dem genaueren Blick enthülle sich der ganze Zeitraum der europäischen Schriftkultur als eine Epoche, die in den letzten Jahrhunderten der modernen Zeit lediglich

zu ihrem Selbstbewußtsein komme. GERHARDT umriß danach in sechs Punkten die markantesten Züge des Poträts der Moderne.

Erstens: Selbst in der Verdichtung der letzten drei bis vier Jahrhunderte bilde die Moderne keinen erratischen Block, sondern sei eine Gemengelage vielfältiger Ansätze und Einsichten. Die Moderne beginne mit einer „Querelle“, und sie sei bis heute ein fortgesetzter Streit um ihr Selbstverständnis geblieben. Sie habe keineswegs nur die Meisterdenker DESCARTES, LEIBNIZ, KANT und HEGEL aufzubieten – von MARX ganz zu schweigen –; sie lebe vielmehr aus einer Fülle großer und kleiner Widersacher. GERHARDT machte hier auf den witzigen FONTENELLE aufmerksam, der nach anfänglicher Bewunderung elegant gegen DESCARTES polemisiert habe; wies auf den geistreichen VOLTAIRE hin, der sich nicht gescheut habe, gegen LEIBNIZ auch die größten Geschütze aufzufahren. KANT habe seinen HAMANN, HEGEL seinen SCHOPENHAUER, SCHOPENHAUER seinen NIETZSCHE und auf NIETZSCHE folge ein bis heute nicht verstummtes Feldgeschrei brutalster, aber auch subtilster Art.

Zweitens: Auch die einzelnen Denker stünden in ihrem Werk nicht wie kompakte Blöcke da. Bei WITTGENSTEIN, HEIDEGGER und NIETZSCHE sei dies offenkundig. Es gelte aber auch für FICHTE oder SCHELLING. Postmoderne Kritiker hätten nicht nur bei MONTAIGNE und PASCAL, sondern auch bei KANT aporetische Züge ausgemacht. Ein streng systematischer Kantnachfolger wie NICOLAI HARTMANN hätte ihnen da nur zustimmen können. Auch LYOTARDS Entdeckung sogenannter „transversaler Leistungen“ im aristotelischen Begriff der Phronesis, also von Akten des Übergangs zwischen Heterogenem, hätte HARTMANN nicht überraschen können. Denn man wisse seit längerem, daß auch bedeutende Denker Menschen seien; ihre Besonderheit hätten sie lediglich darin, daß sie ihren Widerspruch mit begrifflichen Mitteln auszutragen versuchten. Man brauche also nur seinen gesunden Menschenverstand zu bemühen, um sofort zu erkennen, daß nicht nur die Moderne ein Pluriversum der Ideen sei; vielmehr spiegele jeder Denker schon in sich die Vielfalt seiner Welt.

Drittens: Wenn es denn stimme, daß unser neuzeitliches Denken nicht festgefügt unter dem Bann totalitärer Einheit stehe, dann habe es selbstverständlich auch ein Sensorium für Differenzen aller Art – insbesondere auch mit dem Blick auf seine eigenen Bedingungen. Die Kritiker der Moderne hielten ihr kurioserweise gern PASCALS Lehre von den Ordnungen vor, in der Ordnungen des Verstandes und der Vernunft durch eine unendliche Distanz voneinander getrennt seien. Was hier jedoch für PASCAL behauptet werde, lasse sich mühelos auch für LOCKE oder HUME, ROUSSEAU oder KANT, SCHELLING oder SCHOPENHAUER demonstrieren; auch bei ihnen gebe es gerade dort, wo ein enger genetischer und funktioneller Zusammenhang bestehe, etwa zwischen Sinnlichkeit und Verstand, Bedürfnis und Vernunft, Gefühl und Wille oder auch zwischen Urteilskraft, Verstand und Vernunft, gleichwohl größte systematische Unterschiede, die sich durch keine anderen Leistungen kompensieren ließen. Dies hieße: Die Moderne denke immer schon im Medium der Differenz; sie sei sowohl in ihren tragenden Vermögen wie auch in ihren anerkannten Leistungen ein diversifizierendes Zeitalter.

Viertens: Der äußeren wie inneren Pluralität und dem versierten Umgang mit der Differenz entspreche die Methodenvielfalt des neuzeitlichen Denkens. Die Lust an den Verfahren kenne keine Grenzen: Da habe man die induktiven und deduktiven, die analytischen und synthetischen, die experimentellen, explorativen, kompositiven, genetischen, genealogischen, dialektischen, hermeneutischen oder transzendentalen Verfahren und natürlich den essayistischen und aphoristischen Verzicht auf dies alles. Wer – so fragte GER-

HARDT – wolle wirklich behaupten, daß die Methoden der Dekonstruktion oder der Dechiffrierung diesen weiten Rahmen sprengen würden? Wer könne leugnen, daß man sich immer schon auf die literarische Kunst der bewußten Verrätselung verstanden habe?

Fünftens: Innere und äußere Pluralität, universell erfahrene Differenz und die Perspektivität aller Anspruchs- und Ausdrucksformen – einschließlich der Wahrheit – ließen immer nur rationale Einheiten zu. Diese Einheiten – so GERHARDT – würden sich in der Moderne unter der ebenso formalen wie materialen Bedingung des Sinns präsentieren. In den letzten drei Jahrhunderten seien sich die Philosophen – wie man in aufsteigender Linie von KANT über SCHOPENHAUER und NIETZSCHE zeigen könne – mit zunehmender Deutlichkeit bewußt geworden, daß sie nach gar nichts anderem suchten als nach Sinn. Sinn, das sei der flüchtige Stoff, der sich letztlich nur verstehen lasse. Er entstünde allein aus dem Material, das uns die Sinne lieferten, und er könne uns nur überzeugen, sofern er auf die sinnlichen Triebkräfte unseres Daseins bezogen bliebe. Diesen Sinn aber gebe es nicht als einmaligen metaphysischen Bestand. Die menschliche Kultur habe ihn stets erst zu erzeugen. Und wo er brüchig und fragwürdig werde, da habe ihn jene Instanz zu prüfen, und notfalls neu zu schaffen, die mit ihren Sinnen und ihrer Sinnlichkeit einzig über das Organ für verständigen und vernünftigen Sinn verfüge, nämlich das einzelne Individuum.

Hiermit war GERHARDT bei seinem *sechsten* und letzten Punkt angekommen: Er bezeichnete die Moderne, soweit sich dies bis jetzt überblicken lasse, als die Epoche der zusichkommenden Individualität. Was in immer neuen Varianten als Krise des modernen Denkens angeboten werde, sei nichts anderes als eine Dramatisierung dieser fortschreitenden Individualisierung, die ganz selbstverständlich mit einer Partikularisierung des Sinnverlangens einhergehe. Diese Entwicklung spiegele sich in der in allen Kulturbereichen exzessiv betriebenen Erfahrung des Absurden ebenso wie in den unermüdlichen Anstrengungen der Juristen, Philosophen und Pädagogen, Urteils- und Handlungsnormen als universell verbindlich auszuweisen. Beides sei möglich und wohl auch nötig und werde deshalb auch nie zu einem definitiven Abschluß kommen. Im Gegenteil: Nach allem was in den hochtechnisierten, reichen Industrieländern soziologisch beobachtet werden könne, beschleunige sich der Prozeß der Individualisierung in einem unerhörtem Ausmaß. Den Wohlstand und die Sicherung der Lebensgrundlage vorausgesetzt, werde er dafür sorgen, daß die Moderne in immer kürzeren Zeitabständen noch moderner werde. Darauf habe man sich auch praktisch, insbesondere als Bürger und Erzieher einzustellen. „Wir müssen den Einzelnen individuell und institutionell fähig machen, mit seiner Eigenständigkeit fertigzuwerden und als selbständiges Individuum unter seinesgleichen zu leben.“

Dieser epidemische Ausmaße erreichende Vorgang eines weltweiten Individualisierungsprozesses wurde von GERHARDT nun genauer betrachtet. Soweit zu sehen sei, trete das Individuum historisch erstmals deutlich in der großen politisch-sozialen Krise hervor, von der die griechischen Stadtstaaten des 5. vorchristlichen Jahrhunderts erfaßt worden seien. Die tradierte Lebenspraxis sei brüchig geworden; die gesellschaftlichen Normen hätten ihre Selbstverständlichkeit verloren. Was man bislang für „Natur“ (physis) gehalten habe, sei nun von der sophistischen Kritik als bloße „Setzung“ (thesis) entlarvt worden. Und wenn auch nicht gleich alle Werte ihre Geltung eingebüßt hätten, so habe man doch nach den Gründen für die richtige menschliche Praxis gefragt. Das „gute Leben“ sei zu einem Problem geworden – und dies eben nicht so allgemein; denn „allgemein“ habe es hier gar kein Problem gegeben. Vielmehr sei das „gute Leben“, das „richtige Tun“ zum Problem für einen jeden geworden, der sich selbst danach gefragt habe. Wer aber in einer Krise der Normen und Konventionen genötigt sei, nach Gründen für sein Handeln zu su-

chen, der tue dies im Bewußtsein der eigenen Selbständigkeit. Und für jede mögliche Antwort, ganz gleich, woher sie faktisch stamme und aus welchen Motiven sie wirklich übernommen werde, gebe es letztlich nur ein Kriterium, und dies sei die eigene Einsicht. So falle alles Urteilen und alles Tun letztlich in die Kompetenz des Individuums. Und die einzige Instanz, die es – fern von den nun lediglich als äußerlich angesehenen Macht- und Autoritätsverhältnissen – über sich selbst anerkenne, sei seine eigene Vernunft. So könne der erste uns wirklich modern erscheinende Mensch, nämlich SOKRATES, als Tugend nur anerkennen, was sich verständig beschreiben und vernünftig rechtfertigen lasse. Deshalb mache er das Wissen – und dies heiße: die vernünftige Einsicht eines jeden einzelnen – zur höchsten Instanz menschlicher Praxis. Das sei, wenn man so wolle, das „Paradigma“ eines jeden Nachdenkens des Menschen über sich selbst. „Die Philosophie als ganze ist a priori an das Kriterium der eigenen Einsicht gebunden; und für die Pädagogik gilt, wenn ich nicht irre, dasselbe.“ Keiner, so GERHARDT, der heute so zahlreich ausgegebenen Paradigmenwechselkurse habe daran etwas ändern können. Auch die Kritik an der platonischen Engführung des Wissens – so berechtigt sie auch sein möge – habe nichts daran geändert, daß als Instanz menschlichen Urteilens und Handelns einzig die begründete Einsicht Anerkennung finde. Solche Einsicht stelle sich aber nur ein, wo ein Individuum sei, das sich selbst als vernünftig begreife. Die sich daraufhin entwickelnde Ethik sei folglich nichts anderes als der immer wieder neu unternommene Versuch, die jedem einzelnen einsichtigen Gründe für ein seinem Selbstverständnis angemessenes Verhalten zu systematisieren. So sei es die Philosophie in ihrer seit SOKRATES gelehrtten Fassung, die von Anfang an eben das verteidigt habe, was in der Moderne zur weltgeschichtlichen Verfassung des Menschen werde. GERHARDT betonte jedoch, daß er damit nicht meine, die Philosophie habe diesen vorläufigen Zustand herbeigeführt; auch werde man nicht sagen können, daß sie ihn so und nicht anders gewollt habe. Aber sie habe sich mit ihrem ersten Auftritt zum Anwalt eben des Menschen gemacht, der unsere Moderne präge. Folglich hätten die Philosophen auch wenig Anlaß, sich über ihn zu beschweren. Allerdings hätten sie allen Grund, sich Gedanken darüber zu machen, was es heiße, daß dieser rationale Individualist nun so massenhaft auftrete, und daß seine losgelassene Vernunft nicht schon von selbst das erreiche, was für alle günstig sei. Aber auch dies – so resümierte GERHARDT zum Schluß seines Vortrages – sei bereits eine alte Frage. Und wenn sie sich heute unter den Bedingungen eines explosiven Wachstums der Weltbevölkerung und unter den Vorzeichen einer die menschliche Zivilisation als ganze bedrohende ökologische Katastrophe mit einer zuvor vielleicht nicht erlebten Dramatik stelle, dann habe uns klar zu werden, daß wir sie, wenn überhaupt, praktisch wie theoretisch nur mit den rationalen, d. h. nur mit den uns als Individuen einleuchtenden Mitteln beantworten können, und das seien jene, die uns die Moderne zur Verfügung stelle. Abschließend drückte GERHARDT die Hoffnung aus, daß uns die Einsicht, daß diese Moderne etwas älter und erfahrener sei, als manche denken, angesichts der großen Herausforderung durch die Zukunft auch ein wenig mehr Mut und Selbstvertrauen geben möge. Denn nichts passe besser zur überlieferten geistigen Verfassung unserer Moderne, als die Sorge um eine Zukunft, in der sich so leben lasse, wie wir es nach unserer eigenen Einsicht erwarten würden.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Gerhardt, Deutsche Sporthochschule Köln, Philosophisches Seminar,
Postfach 450327, 5000 Köln 41

In permanenter Tragik existieren

M. HELLEMANS hatte den Titel ihres Vortrags „In permanenter Tragik existieren“ dem Buch „Die Tragödie des Humanismus“ von HEINRICH WEINSTOCK (1960) entnommen, das 1953 zum ersten Mal veröffentlicht und bis in die sechziger Jahre hinein mehrmals neu aufgelegt wurde. Die Wiederkehr des Tragischen, von WEINSTOCK 1953 noch mit einem Fragezeichen versehen (WEINSTOCK 1960, S. 345), habe sich inzwischen offensichtlich vollzogen. Vor allem in Frankreich seien in letzter Zeit eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, die – nachdem das Projekt der Moderne allem Anschein nach kraftlos geworden sei – für einen tragischen Humanismus als Antwort auf die Frage plädierten, mit welchem Verhalten wir der Zukunft begegnen könnten. So verteidigt ANDRÉ GLUCKSMANN in „Le onzième commandement“ (GLUCKSMANN 1991) einen ‚humanisme sombre‘, einen Humanismus also, der sich weigert, sich selbst zu betrügen, und der sich gegenüber den moralischen Katastrophen des zwanzigsten Jahrhunderts den Traum vom endgültigen Sieg des Guten, von der göttlichen Gnade oder der Revolution versagt. Für GLUCKSMANN kommt es darauf an, „de ne pas refuser l'angoisse, d'assumer la tragédie et de trouver dans le désarroi lui-même la seule lucidité qui vaille“ (GLUCKSMANN 1991). Diese Luzidität ist aber nicht die überhebliche Distanz einer zynischen Position, die für einen gewissen post-modernen Trend kennzeichnend ist. GLUCKSMANN gibt den Widerstand gegen das Inhumane nicht auf, sondern ruft vielmehr auf zur Solidarität im Widerstand gegen das Böse. Aber wie kann man die gegebene Situation in aller Klarheit wahrnehmen, ohne in Zynismus oder Verzweiflung zu fallen? Von dieser Frage her versuchte HELLEMANS anzugeben, welche Elemente im heutigen Lebensgefühl als tragisch gedeutet werden und was unter der Annahme des Tragischen verstanden werden kann.

Es gibt vielleicht keinen Schriftsteller, der das tragische Lebensgefühl besser dargestellt hat als FRANZ KAFKA. KAFKA beschrieb den Menschen, der zu „gequältem Ungeziefer“ (STEINER 1968, S. 69) erniedrigt wurde. KAFKA ist der Schriftsteller der Verzweiflung, der Unerträglichkeit der Existenz geworden. Tragisch im Kafkaschen Sinne bedeutet Unsicherheit, die eisige Notwendigkeit des Unabwendbaren, das Vorausschauen *ohne die Möglichkeit einer effektiven Aktion*, das leidenschaftliche und ängstliche Suchen, das nur in Ohnmacht endet (vgl. DE VISSCHER 1991). Die Welt, die KAFKA evoziert, ist eine Welt ohne Heil (vgl. DE DIJN 1991). Vor dem Wahnsinn oder der Verzweiflung ist offensichtlich kein Schutz mehr möglich. Dem Kafkaschen Helden bleibt nur, seine Endlichkeit zu akzeptieren, so wie sein antiker Archetyp den unabwendbaren Untergang als Teil seines „Schicksals“ akzeptiert. Dieses Akzeptieren ist für manche der wahre Postmodernismus. Er besteht im Bewußtsein des Unvermögens der Vernunft, positiven Sinn zu entwerfen.

Es hat den Anschein, als sei der Traum der Moderne, das Ideal totaler Selbstbestimmung aufgrund vernünftiger Einsicht, zerronnen. Die moderne Emanzipationsbewegung versetzte zwar den traditionellen Strukturen und Institutionen schwere Schläge, aber es ist nicht gelungen – so die ernüchternde Konklusion der Kritiker der Modernität –, diesem Ideal einen positiven Gehalt zu geben. Das Ideal ist zu einer rein individuellen Suche nach dem Sinn individueller Existenz entartet (vgl. DE DIJN 1991, S. 20ff.). Diese zynische oder, positiver gesagt, asketische Position ist aber letztlich nur eine sterile Reaktion; der Zyniker schaltet sich selbst aus (vgl. DE DIJN 1991, S. 21). Auf den Verlust der Sinngarantie ist

jedoch auch eine andere Reaktion möglich; in ihr kommt zugleich eine neue Interpretation des tragischen Charakters unserer Existenz zum Ausdruck. Sie sieht im Nicht-wissen *nicht* die *Ohnmacht*, sondern die *Macht* des Menschen. Das Nicht-wissen wird positiv als Unbestimmtheit gewertet. Das Tragische in seiner Negativität, Unsicherheit und Angst findet seine positive Bestimmung in Freiheit und Verantwortlichkeit. Die Unmöglichkeit zu effektivem Handeln wird zur Unmöglichkeit, dem Handeln überhaupt entgehen zu können. Das bestürzende Schicksal des Menschen liegt in dem Auftrag, eine *un-vorstellbare* Zukunft gestalten, die Existenz auf eine *wissen-lose* Weise erst erfinden zu müssen. Die Existenzphilosophie läßt das Tragische also nicht verschwinden; vielmehr läßt sie ein anderes konstitutives Element des Tragischen in den Vordergrund treten, die unabwendbare Schuld.

Der beeindruckendste Gedanke von HEIDEGGERS Philosophie ist der des dramatischen Charakters unseres In-der-Welt-Seins. Wir finden uns in der Existenz vor. Wir sind einer Welt, die wir nicht gewählt haben, ausgeliefert. Ein Individuum ist unvermeidlich jemand, der zu sein es nicht gewählt hat, sondern den es wählen *muß*, weil es *in* der Existenz keine Alternative gibt. Das Handeln, das mein Handeln ist, ist mit einem Bedeutungsganzen verwoben, das sich nicht auf dieses Handeln zurückführen läßt. Meine Existenz ist immer schon von anderen enthüllt worden. Andererseits jedoch kann ich nicht existieren, ohne daß die Existenz anderer betroffen ist. Meine Welt interferiert unabwendbar, aufgrund der Natur der Existenz, mit der Welt des anderen.

Nach der Lektüre von HEIDEGGERS „Vom Wesen der Wahrheit“ problematisierte SARTRE die ethische Neutralität des Daseins. Er schreibt: „Toute doctrine d'historicité risque d'être un a-moralisme“. SARTRE nimmt die Frage der Wahrheit da auf, wo HEIDEGGER sie zu übersteigen denkt, indem er Wahrheit als Offenheit auf das Sein definiert. Für SARTRE liegt die Wahrheit im Urteil, das selbst ein inter-individuelles Phänomen ist. Meine Existenz „enthüllt“ die Existenz von anderen. Meine Existenz, meine Wahrheit, meine Freiheit hat Konsequenzen, die ich nicht in meiner Macht habe. „Jeter la vérité aux autres pour qu'elle devienne infinie dans la mesure où elle m'échappe.“ (SARTRE 1989, S. 29; vgl. ebd., S. 29ff.) SARTRE fragt sich, ob ich nicht beunruhigt sein muß über die Tragweite dieser Einsicht, über die *Tatsache*, daß ich bin, was ich bin. Und SARTRE kommt zu dem Schluß, daß das Individuum als Quelle von Sinn und Bedeutung verantwortlich ist für Dinge, die nicht in seiner Absicht lagen.

Auch für HEIDEGGER ist das Dasein „als solches ... schuldig“ (HEIDEGGER 1960, S. 285). Die Schuld jedoch, von der HEIDEGGER spricht, ist ein In-der-Schuld-Stehen, ein Ver-schuldet-Sein. Das Dasein ist nicht sein eigener Grund; es ist *nicht* durch sich selbst im Sein. Für HEIDEGGER wird Schuld mit diesem *Nicht* verbunden. Der Mensch muß die *Tatsache*, daß er *ist* und zu sein hat, akzeptieren (vgl. DE GRAAFF o.J., S. 90f.). Der Mensch existiert im Bewußtsein seiner Kontingenz, seiner Schuld; aber diese der Existenz inhärente Schuld ist kein *fatum*, sondern ein *factum*, ist nicht etwas, das wir zu erwarten hätten, sondern was uns zu *tun* aufgegeben ist. Für SARTRE hingegen liegt die Schuld nicht im Verhältnis zum Sein, sondern im Verhältnis zu den anderen – ein Unterschied, der für SARTRE übrigens sinnlos ist. Denn SARTRE verweigert den Sprung im Sein HEIDEGGERS. Für ihn fällt Sein mit dem innerweltlichen Sein zusammen. Die Welt wird der *Totalhorizont*. Innerhalb dieses Totalhorizonts ist mein Sein konstitutiv für das Sein von anderen. Die Frage nach der Rechtfertigung meiner Existenz wird nicht auf der Ebene, was ich *mit meiner Essenz mache*, gestellt. Denn: „l'existence précède l'essence“. Sie wird vielmehr gestellt in bezug auf das, was ich *bin*. Wenn Sartre den Sprung im Sein Heideggers ablehnt

und damit zugleich eine Moral der Authentizität, stellt er das Problem des Guten und des Bösen auf eine neue, eine radikal inner-weltliche Weise. Es gibt keinen Unterschied mehr zwischen dem Sein und dem Sein des Menschen. Die Welt, das Korrelat der menschlichen Freiheit, wird der Totalhorizont. Das Böse wird eine gleich ursprüngliche Möglichkeit wie das Gute. SARTRE selbst hat die Intuition, daß *das Sein nicht ethisch neutral* ist, nicht eigentlich ausgearbeitet. Hinweise finden sich in seinen Notizen aus den Jahren 1947–48, die 1989 von seiner Adoptivtochter unter dem Titel „Vérité et Existence“ veröffentlicht wurden (vgl. SARTRE 1989). Die Tragweite dieser Aussage erörterte M. HELLEMANS im Rückgriff auf die Dichterkritik PLATONS.

Nach EUGEN FINK, der darin einer Interpretation NIETZSCHES folgt, verurteilt PLATON den tragischen Menschen sowie eine tragische Weltsicht im Namen der Wahrheit des Seins (vgl. FINK 1970). PLATONS Streit mit den tragischen Dichtern geht im Kern um das Wesen der Wahrheit, um eine Entscheidung darüber, was das Seiende im Ganzen wahrhaft ist. Die Dichtung der Tragiker gibt *eine* Antwort: Welt ist der Streit, der ursprüngliche Krieg von Nacht und Licht. PLATONS Philosophie gibt eine andere Antwort: Welt ist der Sieg der Ordnung über das Chaos, der Vernunft über das Unvernünftige (vgl. FINK 1970, S. 92). Die Tragödien lügen, weil sie die Götter als untereinander streitend darstellen und damit den Streit als das wahre Wesen des Seins behaupten (ebd. S. 98). Für PLATON ist der Streit aber definitiv abgeschlossen (vgl. ebd., S. 92). Daß Gott wesenhaft gut ist und daß er unveränderlich ist, ist dann nur eine Konsequenz dieser Entscheidung. Urheber des menschlichen Elends ist der Mensch selbst. Gegen die verzweifelte Anklage Gottes aus tiefster menschlicher Ohnmacht stellt PLATON das Freiheitsbewußtsein des Menschen (vgl. FINK 1970, S. 94). Über seine Kritik an dem Götterbild der Dichter bekämpft er nicht nur das tragische Weltverständnis, sondern leugnet zugleich die *wesenhaft* tragische Stellung des Menschen. Das Konzept der Philosophie vernichtet die tragische Weltdeutung und mit ihr – weil der Mensch als Mikrokosmos verstanden wird – das tragische Menschenbild.

Doch auch bei PLATON bleibt die Stellung des Menschen *wesenhaft* tragisch. Zwar ist nicht mehr die Rede von einem gleichgewichtigem Streit ursprünglich entzweiter und doch aufeinander bezogener Weltmomente, sie werden vielmehr in eine Hierarchie gestellt. Denn das Licht herrscht über die Dunkelheit; das Vernünftige über das Unvernünftige. Zum Wesen der Wahrheit gehört auch für PLATON die Unwahrheit, zum Licht der Schatten (vgl. FINK 1970, S. 78). Der Mensch, der Mikrokosmos, wiederholt in seiner endlichen Existenz die Wahrheit des Seins. Wenn die Wahrheit für den Menschen nur mühsam zu erringen ist, so nicht aufgrund seiner Unvollkommenheit. Der Wahn, in dem der Mensch gefangen ist, gründet in einem Schatten, den das wahre Sein mit sich führt. Das Sein im Ganzen ist vernünftig, wenn in ihm das Vernünftige über das Unvernünftige herrscht. So wie jener Staat vernünftig ist, in welchem die Vernünftigen über die Unvernünftigen herrschen, nicht aber derjenige, der nur aus „Vernünftigen“ besteht. Das Unwesen im Menschen ist nicht einfach eine Entartung, die bekämpft und aufgehoben werden müßte – es ist ein *wesenhaftes Unwesen* (vgl. FINK 1970, S. 82).

Das Böse wird das un-eigentliche Sein, das mit dem Sein als seinem Schatten verbunden ist. Für PLATON kann das Böse nur mit Schuld verbunden werden, weil das Gute primordial ist. Von Schuld kann nur die Rede sein, wenn das Gute trotz der Kraft des Bösen im Menschen Widerstand leisten kann. In „La symbolique du mal“ verweist PAUL RICOEUR auf Mythen, die auf einen Ursprung verweisen, der vor Gut und Böse liegt. Das Sein, das gleich ursprünglich gut und böse ist, ist für RICOEUR „une terrible possibilité“; denn das Gute und das Böse *können* nicht gleich primordial sein (RICOEUR 1960, S. 150).

Was macht den Gedanken der Radikalität des Bösen so inakzeptabel? RICOEUR selbst nennt den Versuch, das Böse in seiner Radikalität zu denken, einen Selbstmordversuch der Philosophie (vgl. RICOEUR 1969, S. 305). Über das radikal Böse zu sprechen ist unmöglich; Sprechen stiftet entweder Ordnung oder durchbricht die Ordnung des Sprechens (vgl. RICOEUR 1960., S. 206). Das Böse ist in seiner Radikalität nicht zu denken. Auschwitz, sagt STEINER, fällt aus dem Rahmen der Sprache und der Vernunft. Das Sprechen des Unaussprechlichen bedeutet, das Weiterbestehen der Sprache als Träger der menschlichen Vernunft zu gefährden (vgl. STEINER 1968, S. 71). Vielleicht ist die Gleichursprünglichkeit des Bösen mit dem Guten durch die Suprematie einer Wortkultur nur verdeckt worden.

Die Konfrontation mit einem Weltleid, das nicht gemeistert werden kann, macht uns sprachlos. Aber veranlaßt uns das Sehen des nichtwiedergutmachenden Bösen nicht auch zu sprechen? SARTRE schreibt: „Moi, je n'ai pas besoin de juger. Je vois. Je ne juge que pour l'autre“. (SARTRE 1989, S. 29). Aber was verpflichtet uns zu urteilen? Es ist fraglich, ob sich überhaupt ein Begründung finden läßt, wenn das *Ich* in seiner Autonomie installiert ist. Die Gleichheit aller Menschen, so zeigt unsere kulturelle Tradition, bildet keinen Grund, mich um das Leid von anderen wirklich zu kümmern. Kann das *Ich* für das, was es nicht gewollt hat, verantwortlich sein?

Vielleicht ist eine solche *radikale Verantwortung* nur möglich, wenn sie *für das Ich konstitutiv* ist – wenn das Stiften von Rationalität eine gleich ursprüngliche Möglichkeit ist wie Unordnung, Unsinn oder das Böse. Sie ist vielleicht nur möglich, wenn das Sein nicht *selbst-verständlich* ist, wenn es also weder mit dem Verstehen zusammenfällt noch selbstverständlich ist.

Dies bedeutet für HELLEMANS, hinter die Grundentscheidungen der antiken Metaphysik zurückzugehen. Auch sie zögert an der Schwelle zur Post-Modernität. Das Wiederaufnehmen des Tragischen sei ein Versuch, auf Erfahrungen zurückzugreifen, die für eine von der Philosophie verdrängte Epoche konstitutiv waren. Dieses Zurückgreifen eröffne nicht unmittelbar neue Wege, aber mache uns doch empfindlich für Entscheidungen, die unsere „Sicherheiten“ gebildet hätten. Wenn das Böse nicht unvernünftig, sondern eine gleich ursprüngliche Form von Vernunft sei, als Unwahrheit nicht nur eine Lüge sei, dann könnten wir selbst nicht mehr *wissen*, was gut und böse sei. Der tragische Held handle in *Unwissenheit*. Die Einsicht in Wahrheit sei immer den Göttern vorbehalten gewesen. Doch die Götter seien verschwunden. Und die Ontologie. Die Garantie, daß das Sein ist, was es ist, gut im griechischen Sinne, sei verschwunden. Es bleibe die Frage von LEVINAS: „Est-il juste d'être?“ Was manche eine post-moderne Erfahrung, andere eine tragische Erfahrung nennen, war für HELLEMANS Anlaß, die für unsere Tradition grundlegende Entscheidung über das Wesen des Seins in Frage zu stellen.

Literatur

- DE DIJN, H.: Postmodernismen. De vlag en de lading. In: *Kultuurleven* 6(1991), S. xx–xx.
 DE GRAAFF, F.: Het schuldprobleem in de existentiefilosofie van Martin Heidegger. s'Gravenhage o.J.
 DE VISSCHER, J.: Franz Kafka. De tragiek van het bestaan. Kapellen 1991.
 FINK, E.: Nachdenkliches zur ontologischen Frühgeschichte von Raum-Zeit Bewegung. Den Haag 1957.
 FINK, E.: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles. Frankfurt a.M. 1970.
 GLUCKSMANN, A.: Le onzième commandement. Paris 1991.
 HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1960.
 RICOEUR, P.: La symbolique du mal. In: Philosophie de la volonté. Finitude et culpabilité II. Paris 1960.
 RICOEUR, P.: Le conflit des interprétations. Paris 1969.

SARTRE, J.P.: Vérité et existence. Paris 1989.
STEINER, G.: Verval van het woord. XXXX 1968.
WEINSTOCK, H.: Die Tragödie des Humanismus. Heidelberg 1960.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Mariette Hellemans, Katholieke Universiteit Leuven, Seminarie voor fundamentele Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven

KLAUS-MICHAEL WIMMER

Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne

Im Einleitungsteil seines Vortrags stellte K.-M. WIMMER zunächst den Zusammenhang zwischen der Intention des Kongresses – Erinnerung der Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft und Neureflexion ihrer heutigen Position – und der thematischen Fragestellung des Symposions her und zeigte dabei die Problematik auf, vor der eine Revision steht, die die Gründe, die zur Modernitätskrise und damit zur Revision führten, nicht fort-schreiben will. Die Frage, ob und wie eine Revision möglich ist, gewinnt demnach ihre Legitimation zunächst dadurch, daß die Erziehungswissenschaft am Prozeß der Moderne als wesentliches Element beteiligt ist, dessen krisenhafte Zuspitzung seit einiger Zeit die Grundorientierungen pädagogischen Denkens und Handelns in Frage stellt. Daß die Probleme der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft ihr nicht von außen zugestoßen sind, daß sie vielmehr selbst in die Entstehung der ihre wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Grundannahmen auflösenden Krisenbewegungen involviert ist, hieße jedoch allenfalls, daß eine Revision in Form einer bloßen Bestandsaufnahme der Problemsituation nicht angemessen wäre. Daß aber auch die Möglichkeit einer selbstkritischen Reflexion ihrer eigenen Entstehungsgeschichte problematisch ist und keine Lösung des Problems einer Revision der Moderne und der Pädagogik in ihr darstellt, sondern die Gefahr einer Wiederholung gerade derjenigen Logik impliziert, die an der aufzuklärenden dilemmatischen Situation mitwirkt, liegt nach WIMMER nicht allein an der Verstrickung zwischen Erziehungswissenschaft und Moderne als solcher, sondern daran, daß beide an einem Problem teilhaben, welches durch seine diskursiven und praktischen Lösungsversuche hindurch insistiert. Danach handelt es sich um das in der Moderne ungelöste Problem der Beziehung zum Anderen, das nicht nur das Humanisierungsversprechen der Aufklärung, sondern auch alle der Aufklärungsidee verpflichteten Anstrengungen der Moderne vor Schwierigkeiten stellt, diese oft scheitern läßt und z.T. kontrainentionale Effekte bewirkt. Die Frage, wie eine Revision der Moderne möglich sein könnte, ist demzufolge kein methodologisches Vorgeplänkel, sondern impliziert den Verdacht, daß die Denksysteme, in denen wir uns bewegen, dieses Problem ausblenden, indem sie vorgeben, es gelöst zu haben. So lautete die in Anlehnung an die Philosophie von E. LÉVINAS (vgl. LÉVINAS

1983) entwickelte Hauptthese des Vortrags, daß die abendländische Geschichte nicht durch die „Seinsvergessenheit“ (vgl. HEIDEGGER 1956), sondern durch die Vergessenheit des Anderen gekennzeichnet ist, die sich in der Moderne durch die Art und Weise zuspitzt, wie seit der Aufklärung die Beziehungen zum Anderen prozessiert werden und wie sich die Vergessenheit in diesen Prozessen zur Geltung bringt. Vergessenheit bedeutet hier nicht, etwas übersehen, unterdrückt oder früher gewußt zu haben, woran man sich folglich erinnern könnte, indem man es zum Thema machte. Unter Vergessenheit des Anderen wird vielmehr die Art und Weise verstanden, wie er in der Moderne zum Thema gemacht wurde, und bezeichnet eine fundamentale Unangemessenheit. Schon die unmittelbare Thematisierung und prädikative Bestimmung des Anderen, wie sie in der Erziehungswissenschaft stattfindet, bedeute folglich zugleich die Verstellung seiner irreduziblen Andersheit.

Folgt man dieser Auffassung, so steht eine Revision vor nahezu denselben Problemen wie die radikale Vernunftkritik. Denn wird, wie schon ADORNO ausgeführt hatte, der/das Andere durch den Begriff identifiziert, dann kann durch die Anwendung derselben Gesetze und Kriterien der Vernunft die Vergessenheit des Anderen nicht aufgelöst, sondern nur fortgeschrieben werden. Und heißt Revision „Erinnerung“ (vgl. LYOTARD 1989), dann geht es auch ihr darum, das Vergessene zu identifizieren, so daß zwischen der „Ursache“ der Modernitätskrise und ihrer Revision eine Homologie hinsichtlich der Intention bestünde, sich des Anderen zu bemächtigen, seine Fremdheit zu reduzieren, ihn zu integrieren und zu assimilieren, wobei eben das, was anders bleibt, weiterhin ausgegrenzt und vergessen bliebe. Folglich müssen die Gesetze der Vernunft und ihrer Sprache selbst hinterfragt werden, was, um den Dilemmata der radikalen Vernunftkritik zu entkommen, durch die umfangreiche Arbeit einer Dekonstruktion der Geschlossenheit von Wissens- und Verstandsstrukturen möglich wäre. Insofern sah WIMMER die Modernitätskrise weniger als Bedrohung sondern auch als Chance, da sich in ihr die subjektzentrierte Vernunft und Diskursordnung selbst zum Problem wird und die anthropologisch fundierten Denkstrukturen der Human- und Geisteswissenschaften sich aufzulösen beginnen (vgl. FOUCAULT 1974). Durch den vom Poststrukturalismus diagnostizierten Zerfall der hypostasierten Identität von Bewußtsein, Sprache und Sinn sei es deshalb möglich, die Spur des Anderen in der Sprache und im Denken selbst wahrzunehmen, ohne die irreduzible Andersheit des Anderen wieder hermeneutisch in die Immanenz der Subjektivität aufzulösen.

Die im Zuge der Modernitätskrise sich ausbildenden neuen Denkbedingungen, die Auflösung der „Denkzwänge“ des 19. und z.T. 20. Jahrhunderts sowie die damit einhergehende Verunsicherung der Position des reflexiven und intentionalen Subjekts bieten somit auch der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, ihre Grundbegriffe und -probleme aus einer neuen Perspektive zu reflektieren, wie z.B. die Legitimationsproblematik pädagogischen Handelns oder die Frage, warum in der Pädagogik die Beziehung zum Anderen trotz bester Absichten immer wieder die Form eines Gewaltverhältnisses angenommen hat, und ob es nicht doch möglich wäre, die Einheit von Gegenstands- und Machtkonstitution in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion (vgl. SCHÄFER 1989) zu unterbrechen.

Da die Vergessenheit des Anderen wie auch die Probleme der Revision als Erinnerungsarbeit einerseits mit der intentionalen Struktur und Selbstdefinition des Subjekts zusammenhängen, andererseits mit der Intention, hinsichtlich Gegenstand und Praxis der Pädagogik Intransparenz aufzulösen und theoretisch wie praktisch klare Entscheidungen zu treffen, wurde im folgenden die erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Problems des Anderen entlang der Begriffe Intentionalität und Unentscheidbarkeit ausgeführt und verdeutlicht.

Dabei wurde im zweiten Teil des Vortrags die These vertreten, daß die Differenz, die der Andere als Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Adressat pädagogischen Handelns zur Selbstausslegung der Subjektivität und der Immanenz der Verhältnisse wahr, in dem Maße lesbar wird, wie die pädagogische Vernunft den Versuch aufgibt, ihre paradoxe Grundstruktur zugunsten eines geschlossenen Wissenssystems aufzulösen, und wie pädagogisches Handeln sich von technologischen Unterströmungen befreit, d.h. vom Bestreben, für jede Situation Kriterien und Regeln zu erstellen, um in der Beziehung zum Anderen Entscheidungsprobleme durch gesichertes Wissen lösen zu können.

Die enge Verklammerung von Intentionalität und Technizität, die skizzenhaft entlang einiger zentraler Stationen in der Geschichte erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung analysiert wurde, geht vor allem darauf zurück, daß trotz der Einsicht, daß pädagogisches kein instrumentelles Handeln ist und Bildung kein Produkt, pädagogisches Handeln von der Intention des Pädagogen her konzipiert wird, der folglich versuchen muß, auch über dessen Wirkungen zu bestimmen, was letztlich heißt, über den Anderen zu verfügen. Die Andersheit des Anderen wurde zwar von ROUSSEAU entdeckt und fand theoretisch in dem von KANT formulierten Verhältnis von Kausalität und Freiheit ihre für die moderne Erziehungswissenschaft paradigmatische Form. Da jedoch durch die Versuche, sich der Zumutungen der Unbestimmtheit zu entledigen, pädagogische Theoriebildung im wesentlichen handlungskausalistisch geblieben ist (vgl. OELKERS 1982), wurde diese Entdeckung immer wieder unterminiert und die Antinomie, in der das Bewußtsein der Unverfügbarkeit des Anderen sich aufrechterhält, tendenziell aufgelöst.

Nach diesem Argumentationsgang, der vor dem Hintergrund der Ausgangsproblematik eher die Bedeutung der praktischen Intentionalität auf handlungstheoretischer Ebene behandelte, zeigte WIMMER, daß diese Problematik jedoch nicht regional auf bestimmte Theoriebereiche der Erziehungswissenschaft beschränkt ist, sondern erziehungswissenschaftliche Reflexion allgemein betrifft, indem er quasi die inverse Perspektive einnahm. Wurde bisher die mehr oder weniger unterschwellige Tendenz einer Auflösung des pädagogischen Verhältnisses zum Anderen in ein instrumentelles herausgestellt, thematisierte er nun die theoretische Intention vor allem gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Reflexion, die sich vom Gewaltmodell der Erziehung und damit von einer Denktradition distanziert, der die Intention einer theoretischen Verfügung kaum zum Problem wurde.

Daß jedoch auch in diesen Ansätzen die Entkopplung von Gegenstands- und Machtkonstitution nicht gelingt und die Tendenz, die Andersheit des Anderen zu reduzieren, sich fortschreibt, wurde z.B. auf das Verständnis von Intersubjektivität als symmetrische Reziprozität zurückgeführt, die in letzter Konsequenz doch wieder als eine von der Sinngebung des intentionalen Subjekts abhängige erscheine. Durch den Paradigmenwechsel von Subjektivität zur Intersubjektivität und die Umstellung einer Subjekt-Objekt- in eine Subjekt-Subjekt-Relation, also eine kommunikative oder dialogische Beziehung, werde kommunikatives Handeln deshalb nur als spezifische Form intentionalen Handelns verstanden (vgl. MASSCHELEIN 1991), wodurch die in der Relation ego – alter ego erfolgende Abwertung des Anderen nicht vermieden werden könne. Die den Denktraditionen der Moderne eigennende Schwierigkeit, ein Verhältnis zum Anderen zu finden, in dem er als gleich und als radikal different verstanden wird (vgl. TODOROV 1985), behauptet sich den Ausführungen zufolge in unterschiedlicher Weise auch in denjenigen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die an HABERMAS oder an die Systemtheorie LUHMANNs anknüpfen: in jenen, da sich in ihnen ein Sprachverständnis durchhalte, das die Kontinuität von Vernunft-Sprache-Subjekt impliziere, in diesen, da trotz Eingeständnis der theoretischen Unlösbarkeit der

paradoxalen Grundstruktur der Pädagogik ein letztlich technologisches Integrationsmodell vertreten werde, das die konstatierten Grenzen pädagogisch-praktischer Intentionalität theoretisch wieder aufhebe.

Obwohl die Kritik an der Rücknahme der radikalen Position der frühen Kritischen Theorie durch die kommunikationstheoretische Wende nicht zu überhören ist, ging es WIMMER nicht darum, die Erziehungswissenschaft ad absurdum zu führen oder sie zur Abdankung zu bewegen, sondern vielmehr darum, sie an ihre grundlegenden Einsichten zu erinnern, an die Paradoxie, aus der sie als moderne erst entstand. Statt diese als Makel zu betrachten, liege in ihrer antinomischen Grundverfassung der Kern eines irreduziblen Bewußtseins der Differenz und Andersheit des Anderen, das jedem Versuch einer Unifizierung und identitätslogischen Einebnung widerstrebt und sich in der Erziehungswissenschaft als Widerstreit zwischen verschiedenen Dimensionen, Begriffen und Problematisierungen manifestiert (vgl. RUHLOFF 1991). Eine „Lösung“ des Problems des Anderen liegt folglich nicht darin, den Widerstreit als Rechtsstreit zu behandeln und einer Entscheidung zuzuführen, da sich gerade darin das Opfer des Anderen wiederhole (vgl. LYOTARD 1987). Die theoriegeschichtliche Perpetuierung der Vergessenheit des Anderen ließe sich dagegen möglicherweise dadurch revidieren, daß die begriffliche Unbestimmtheit des Anderen als konstitutives Element erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstanden, die Unentscheidbarkeit akzeptiert und die Antinomie ausgehalten werden. Was es bedeuten könnte, die pädagogische Antinomie auszuhalten, sie also weder zur Seite einer technologischen Anwendungswissenschaft aufzulösen oder umgekehrt jede Form pädagogischer Intention und damit die Erziehungswissenschaft selbst aufzugeben, war die Leitfrage, die im dritten Teil verfolgt wurde.

Ausgehend vom Paradox, daß man Bildung nicht wollen kann (vgl. z.B. BALLAUFF 1954), wurde zunächst nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Intentionalität, seinen Bedeutungen und unterschiedlichen Verwendungen in der Pädagogik, in HUSSERLS Phänomenologie und in der Philosophie von LÉVINAS die Unterbrechung bzw. ihre spezifisch asymmetrische und paradoxe Struktur der Intentionalität in der Beziehung zum Anderen herausgestellt, nämlich Bezogenheit als Trennung zu bedeuten und Grenze der Absicht zu sein. In einer solchen Unterbrechung der Intentionalität sei, nach LÉVINAS, theoretisch wie praktisch überhaupt erst eine Erfahrung des Anderen möglich, die ihn nicht reduziere. Sie sei Grundlage der Ethik, die, wie WIMMER sagte, in der Moderne hinsichtlich der Erfahrungsstruktur und der in ihr nach KANT wirksamen reflektierenden Urteilskraft zudem mit der Ästhetik konvergiere. Dies wurde nach einer kurzen Erläuterung der daraus resultierenden Konsequenzen für das Verständnis von Subjektivität und intersubjektivität entlang des Verhältnisses zum Anderen und zur Sprache unter Bezug auf das Problem der Unentscheidbarkeit vertieft. Insofern zwischen Sprache und Intentionalität eine Differenz bestehe, die sich auch in derjenigen von Sagen und Gesagtem manifestiere, sei jeder Versuch einer ontologischen Bestimmung oder phänomenologischen Konstitution des Anderen verfehlt. „Anders als Sein“ (LÉVINAS 1974) widerstehe er jeder intentionalen Sinngebung, Identifikation und Verfügungsgeste des Subjekts, das angesichts des Anderen folglich in eine Situation der Unentscheidbarkeit gestellt sei, da alle Kriterien, an denen es sich vorab orientieren könnte, dem Anderen unangemessen seien, d.h. nicht durch Wissen von ihm legitimiert werden könnten. Unentscheidbarkeit wird von WIMMER aber nicht als Unmöglichkeit verstanden, überhaupt Entscheidungen treffen zu können, sondern als deren Bedingung, da nur in Anwendung reflektierender Urteilskraft von einer freien Entscheidung gesprochen werden könne, nicht jedoch in Anwendung bestimmender

Urteilkraft, da dann alles bereits vorentschieden wäre. Unentscheidbarkeit wird deshalb von ihrer Negativität befreit und zusammen mit dem Widerstreit und der Antinomie der Pädagogik als deren stets gefährdetes Bewußtsein von der Andersheit des Anderen verstanden. Folglich, so der Schluß des Vortrags, sei es gerade aufgrund der Differenz von Sprache und Intentionalität möglich, die Andersheit des Anderen neu zu denken und in einer post-hermeneutischen Kritik, wie sie unter Rekurs auf LÉVINAS und das Differenzdenken des Poststrukturalismus gewissermaßen als Weiterführung der frühen Kritischen Theorie entstanden sei, die Geschlossenheit des Denkens zu öffnen und die Vergessenheit des Anderen zu revidieren.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim 1954.
FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M. 1974.
HEIDEGGER, M.: Zur Seinsfrage. Frankfurt a.M. 1956.
LÉVINAS, E.: Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. La Haye 1974.
LÉVINAS, E.: Die Spur des Anderen. Freiburg/München 1983.
LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
LYOTARD, J.-F.: Die Moderne redigieren. In: LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989.
MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim/Leuven 1991.
OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982, S. 139–194.
RUHLOFF, J.: Widerstreit – Eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: RUHLOFF, J./SCHALLER, K. (Hrsg.), Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift für Theodor Ballauff zum 80. Geburtstag, S. 71–85.
SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Weinheim 1989.
TODOROV, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a.M. 1985.

Anschrift des Autors:

Dr. Klaus-Michael Wimmer, Uhlandstr. 65, 1000 Berlin 31

JÖRG RUHLOFF

Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance

Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik

Das Referat von J. RUHLOFF war THEODOR BALLAUFF anlässlich von dessen auf dem Berliner Kongreß ausgesprochenen Ehrenmitgliedschaft in der DGfE gewidmet. Der Sache nach knüpfte es an den jüngsten, vor allem zwischen JÜRGEN HABERMAS und JEAN-FRANÇOIS LYOTARD geführten Disput um das „Projekt der Moderne“ beziehungsweise dessen „Verabschiedung“ an. Eröffnet wurde es mit einer Problemexposition, die zunächst darauf hinwies, daß eine positiv wertende Okkupation des Begriffs „Moderne“ unangebracht sei,

da der Begriffsgebrauch von „modern“ bzw. „Moderne“ seit seiner erstmaligen geschichtlichen Verwendung an der Schwelle zum Mittelalter schwankend und bis heute von expliziten oder impliziten Stilisierungen des jeweiligen Begriffsinhalts abhängig sei, von denen die eventuelle Bewertung entscheidend bedingt sei. Nötig sei deshalb zunächst einmal die Offenlegung des „Referenzraums“ der Begriffe, mit denen operiert werde. Für die Verwendung in seinem Referat schloß sich RUHLOFF der von LYOTARD (im „Postmodernen Wissen“) vorgeschlagenen wissenschaftstheoretischen Differenzierung zwischen „Moderne“ und „Postmoderne“ an: Von „Postmoderne“ könne danach dann und mit Beziehung darauf gesprochen werden, wenn beziehungsweise wo die „Ohnmacht des Beweisenkönnens“, genauer: *abschließender* Beweisbarkeit (wissenschaftlicher Sätze) offenkundig geworden oder anerkannt worden ist. Es handelt sich also bei diesem Gebrauch um einen primär systematischen, nicht um einen historisch-epochentheoretischen Begriff, obwohl in einem bestimmten Sinne und mit Einschränkungen auch eine epochen-theoretische Verwendung legitim sei. Der Begriffsgebrauch dränge sich – mit LYOTARD und zunächst – auf für die wissenschaftstheoretische Situation, die im 20. Jahrhundert mit der „Grundlagenkrise der Mathematik und der Physik“ eingetreten und dann u.a. in der WITTGENSTEINSCHEN Sprachphilosophie analysiert worden ist. Diese Situation unterscheide sich wesentlich von den Wissensprogrammen der Moderne (seit DESCARTES), wie sie beispielsweise für WILHELM VON HUMBOLDTS Universitätskonzept oder für den HEGELSCHEN Idealismus maßgeblich waren, und zwar dadurch, daß etwa HUMBOLDT „der“ Wissenschaft noch die Aufgabe zudenken konnte, „Alles aus einem ursprünglichen Princip abzuleiten“, – eine Idee, die bereits aufgrund der faktischen Wissenschaftsentwicklung im 19. Jahrhundert ihre Tragkraft verlor und deren Unhaltbarkeit im 20. Jahrhundert – wenn nicht bereits von KANT – auch nachgewiesen worden sei. An die Stelle des Gedankens einer Wissenschaft mit Letztbegründungs- und „Totalitätsintention“ (W. WELSCH) sei – zumindest im faktischen Wissenschaftsbetrieb – eine durch die „Widerstreits“- im Unterschied zur „Rechtsstreits“-Relation verknotete Pluralität von Konzepten getreten, die i.d.R. auch um ihre begrenzte Begründungsfähigkeit wissen. Dies gelte, wie an knapp angerissenen Beispielen verdeutlicht wurde, auch für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft der Gegenwart, sogar dort, wo sie die Bezeichnung „postmodern“ nicht akzeptiere oder ausdrücklich zurückweise.

Gestützt auf die eingeführte *systematische* Differenzierung zwischen „modern“ und „postmodern“, d. h. zwischen einem „*problematischen*“ und einem „*apodiktischen*“ Vernunftgebrauch, werde es möglich, danach zu fragen, ob sie bereits in früheren Phasen der Geschichte der pädagogischen Vernunft aufgewiesen werden könne. Und dahin ging die systematisch-historische Hauptthese des Referats: Ein „postmoderner“ bzw. „*problematischer*“ Vernunftgebrauch in der pädagogischen Theorie und Wissenschaft beginne mit deren Entstehung in der griechischen SOPHISTIK und bei SOKRATES im 5. vorchristlichen Jahrhundert. Er werde neu belebt in der europäischen Renaissance des 14. – 16. Jahrhunderts, dort aber – speziell bei NICOLAUS CUSANUS – im Horizont einer dominierenden theologisch-metaphysischen Vorzeichnung, die in säkularisierter Gestalt in die metaphysischen Prämissen der Moderne seit dem 17. Jahrhundert einfließe und bis in die Gegenwart überwiegend maßgeblich geblieben sei, in der Pädagogik ablesbar z. B. an der Rolle des Person-Begriffs. Erst die „Postmoderne“, falls man zu einer skeptisch-problematischen Interpretation des Begriffs bereit sei, könne als die Wiedergewinnung des radikalen bildungs- und erziehungstheoretischen Fragens verstanden werden, wie es in der SOPHISTIK und bei SOKRATES zum ersten Mal im europäischen Traditionszusammenhang aufgekommen sei.

Der Argumentationsweg zur Begründung dieser These war im wesentlichen der folgende:

1. Auf die griechische Sophistik, insbesondere auf PROTAGORAS von Abdera und GORGIAS von Leontinoi – in ausdrücklicher Absetzung gegen die vorsokratische Einheitsphilosophie heraklitischer bzw. parmenideischer Prägung gehe die Einführung eines problematisch antithetischen Vernunftgebrauchs zurück. Auf sie sei zugleich die früheste Behandlung pädagogischer Fragen auf einem radikal theoretisch-rationalen Niveau zurückzuführen. Mit der Sophistik entstand – mit F. H. TENBRUCK – „Wissenschaft als Sozialgebilde“.
2. Der sophistisch-detheologisierende Weg einer rationalen Begründung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben mündet – über GORGIAS – im „rhetorischen“ Traditionsstrang der pädagogischen Theoriebildung, der seit der Antike insgesamt die europäische pädagogische Theorietradition trotz seiner Begründungsschwäche dominiert habe.
3. Neben dem rhetorischen Weg stellt etwa zur gleichen Zeit SOKRATES mit seiner – neu, und zwar „paralogisch“ zu interpretierenden – „Bildungsformel“ des „Ich weiß, daß ich nichts weiß“ einen alternativen und in der Begründung dem sophistischen überlegenen Ansatz problematischen Vernunftgebrauchs für die Pädagogik bereit, der jedoch bereits von PLATON (mit der Ideenlehre) „verraten“ werde, ohne theoretisch überboten worden zu sein. PLATON jedoch habe – neben ARISTOTELES – bis in das 19. Jahrhundert hinein den Grundton für die in der Geschichte des europäischen Denkens überwiegenden Konzepte vorgegeben, so daß es bis in die Gegenwart nicht – jedenfalls niemals mit durchschlagendem Erfolg – zu einer systematisch hinreichenden Ausbildung des pädagogisch-problematischen Vernunftgebrauchs gekommen sei.
4. Nach „einem rund achthundert Jahre [...] währenden theologischen Regiment, unter dem sich der Vernunftgebrauch im Herrschaftsbereich der katholischen Kirche – überwiegend – darauf kapriziert hatte, um Gottes willen das Ganze (kat’holon) und einen jeden in den Griff zu bekommen und darin festzuhalten, bricht seit dem 14. Jahrhundert die gotteszentrierte Logik auf zunehmend breiter Front ein, und zwar nicht zuletzt aufgrund der innertheologischen – auf AUGUSTINUS zurückgehenden – Aufgabenstellung, die Allmacht des göttlichen Willens vor der Eigenmächtigkeit des menschlichen Denkens zu retten.“ Wesentlich seien dafür vor allem WILHELM VON OCKHAMS Analysen gewesen.
5. Auf einer bestimmten sozialen Folie gehe die detheologisierende neuzeitliche Umstellung des Vernunftgebrauchs einher mit einer Freisetzung der Sinnlichkeit. Zur systematischen Erklärung dieses bereits in der Antike und wiederum in der „Postmoderne“ auffälligen Zusammenhangs wurde in einem Exkurs eine Hypothese entwickelt. In der Erkenntnistheorie der Renaissance wird die Sinnesgebundenheit der Vernunft u.a. von NICOLAUS VON CUES eingehend diskutiert und bejaht, – bis zu der Konsequenz, daß CUSANUS die Annahme, alle Menschen hätten *eine* (gleiche) Vernunft, für „unmöglich“ erklärt.
6. Die Wissens- und Bildungstheorie des CUSANERS gab auch im übrigen den Leitfaden für die Explikation der renaissance-typischen Erneuerung und Umdeutung des der Antike entstammenden problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauchs; denn das pädagogisch-theoretisch relevante Werk des NICOLAUS CUSANUS könne als der Versuch verstanden werden, die beiden Traditionslinien des rhetorisch- und – vor allem – des sokratisch-problematischen Vernunftgebrauchs zusammenzuführen. Dieser Versuch gelinge auch, wenngleich unter heute nicht mehr aufrecht zu erhaltenden theologisch-metaphysischen Prämissen. Unabhängig davon habe sich jedoch im (höheren) Bil-

dungswesen bis in das 18. Jahrhundert hinein die rhetorische Linie zu Ungunsten der sokratischen durchgesetzt. Im übrigen sei zumindest *ein* auch noch in Bildungs- bzw. Sozialisationstheorien der Gegenwart z. T. zentraler Begriff, und zwar der der *Person*, der in der Renaissance „gottes-funktional“, gegenwärtig zumeist sozio-funktional verstanden werde, in säkularisierter Form in die Moderne eingeflossen. Allein schon wegen dieser Fernwirkung könne die Renaissance in einer auch *historisch*-kritischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht übergangen werden.

7. In einem knappen Schlußabschnitt wurde angerissen: Unter wissenstheoretischen Kriterien könne man die Moderne (als Epoche) beginnen lassen mit DESCARTES' Dekret, daß nur das, was „vollständig“, exakt begründet sei, als „Wissen“ gelten dürfe. Von Postmoderne – ebenfalls einmal als Epoche genommen – könne dann seit „WITTGENSTEINS Verabschiedung des Genauigkeitsideals“ gesprochen werden, insofern damit die wissenschaftliche Grundlagenkrise im 20. Jahrhundert auf einen philosophischen Begriff gebracht worden sei. – Die pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Implementationen *beider* Begründungshorizonte – des „modernen“ und des „postmodernen“ – wurden in der Schlußüberlegung als „wenig hilfreich“ bezeichnet. Statt dessen gelte es, „eine Pädagogik des problematischen Vernunftgebrauchs“ systematisch zu entfalten; denn die sei in der bisherigen Vernunft- und Sozialgeschichte „über Ansätze nicht hinausgekommen“, in der Regel vielmehr „zur Strecke gebracht worden“.

Literatur

- ARIES, Ph./DUBY, G. (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens 2. Vom Feudalzeitalter zur Renaissance. Frankfurt a.M. 1990.
- ARISTOTELES: Rhetorik. Hrsg. v. F.G. SIEVEKE. München ³1989.
- BALLAUFF, TH.: Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons Höhlengleichnis und Parmenides' »Lehrgedicht«. Meisenheim a.G. 1952.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. I: Von der Antike bis zum Humanismus. Freiburg/München 1969.
- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. Heidelberg ³1970.
- BALLAUFF, TH.: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970.
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Köln/Wien ²1984.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989.
- BALZER, U.: Humanität zwischen Glauben und Wissen. Nicolaus Cusanus' Bestimmung der Menschlichkeit als Grundlage einer möglichen Pädagogik. In: RUHLOFF 1989, S. 122 – 161.
- BELLOSI, L. u.a.: Italienische Kunst. Eine neue Sicht auf ihre Geschichte. 2 Bde. Berlin 1987.
- BELTING, H./BLUME, D. (Hrsg.): Malerei und Stadtkultur in der Dantezeit. Die Argumentation der Bilder. München 1989.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Von der Lehrbarkeit der Tugend angesichts der Frage nach der Tugend selbst. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen zum sokratischen Wissen des Nichtwissens. In: Pädagogische Skepsis. Festschrift Wolfgang Fischer. Hrsg. v. D. LÖWISCH/J. RUHLOFF/P. VOGEL. St. Augustin 1988.
- BLANKERTZ, S.: Legitimität und Praxis. Öffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik. Wetzlar 1989.
- BLUMENBERG, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung. Erw. u. überarb. Neuausg. von Die Legitimität der Neuzeit, erster u. zweiter Teil. Frankfurt a.M. 1974.
- BLUMENBERG, H.: Die Genesis der kopernikanischen Welt. Frankfurt a.M. 1975.
- BLUMENBERG, H.: Aspekte der Epochenschwelle: Cusaner und Nolaner. Erw. u. überarb. Neuausg. von Die Legitimität der Neuzeit, vierter Teil. Frankfurt a.M. 1976.

- BÖHME, G.: Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt 1984.
- BÖHME, G.: Bildungsgeschichte des europäischen Humanismus. Darmstadt 1986.
- BÖHME, G.: Wirkungsgeschichte des Humanismus im Zeitalter des Rationalismus. Darmstadt 1988.
- BOLLMANN, U.: Von der gelehrten und/oder lasterhaften Frau. Zum Verständnis der gebildeten Frau im Renaissance-Humanismus. In: RUHLOFF 1989, S. 216–281.
- BRAUDEL, F.: Modell Italien 1450–1650. Stuttgart 1991.
- BUCK, A.: Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen. Freiburg/München 1987.
- BURKE, P.: Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin 1984.
- CAPELLE, W.: Die Vorsokratiker. Die Fragmente und Quellenberichte, übersetzt u. m. e. Einleitung versehen. Berlin 1958.
- CASSIRER, E.: Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit. 4 Bde (1922). Darmstadt 1973, 1974.
- CASSIRER, E.: Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance (1927). Darmstadt ⁵1977.
- CLASSEN, C.J. (Hrsg.): Sophistik. Darmstadt 1976.
- CUSANUS (NIKOLAUS VON KUES): Philosophisch-theologische Schriften, hrsg. v. L. GABRIEL. Studien- und Jubiläumsausgabe, Lateinisch-Deutsch. 3 Bde. Wien 1964, 1966, 1967.
- DERBOLAV, J.: Der Dialog »Kratylos« im Rahmen der platonischen Sprach- und Erkenntnisphilosophie. Saarbrücken 1953.
- DESCARTES, R.: Regeln zur Leitung des Geistes. Hamburg 1966.
- DESCARTES, R.: Oeuvres. Hrsg. v. CH. ADAM/P. TANNERY. Bd. 10. Paris 1974.
- DIELS, H.: Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch u. Deutsch. 2. Bd. Berlin ⁴1922.
- EISENHUT, W.: Einführung in die antike Rhetorik und ihre Geschichte. Darmstadt ⁴1990.
- ERASMUS VON ROTTERDAM: Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529). In: Erasmus. Auswahl aus seinen Schriften v. A. GAIL. Düsseldorf 1948, S. 107–159.
- FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
- FISCHER, W.: »In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen« (Apol. Plat. 33A). In: Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Festschrift Marian Heitger. Hrsg. v. I. BREINBAUER/M. LANGER. Wien/Köln/Graz 1987, S. 31–39.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. St. Augustin 1989 (a).
- FISCHER, W.: Nikolaus von Cues. In: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von W. FISCHER/D.-J. LÖWISCH. Darmstadt 1989, S. 61–78(b).
- FISCHER, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift Theodor Ballauf. Hrsg. v. J. RUHLOFF/K. SCHALLER. St. Augustin 1991, S. 27–43.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1992.
- FLASCH, K.: Das philosophische Denken im Mittelalter. Von Augustin zu Machiavelli. Stuttgart 1986.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. ⁹1990.
- GARIN, E.: Die Kultur der Renaissance. In: Renaissance in Europa (Propyläen Weltgeschichte, 6.Bd., 2.Hbd.). Frankfurt a.M./Berlin 1964, S. 429–534.
- GARIN, E. (Hrsg.): Der Mensch der Renaissance. Frankfurt/New York 1990.
- GOMBRICH, E.H.: Die Kunst der Renaissance I. Norm und Form. Stuttgart 1985.
- GOMBRICH, E.H.: Das symbolische Bild. Zur Kunst der Renaissance II. Stuttgart 1986.
- GOMBRICH, E.H.: Die Entdeckung des Sichtbaren. Zur Kunst der Renaissance III. Stuttgart 1987.
- GOMBRICH, E.H.: Neues über alte Meister. Zur Kunst der Renaissance IV. Stuttgart 1988.
- GRAESER, A.: Die Philosophie der Antike 2. Sophistik und Sokratik, Plato und Aristoteles. München 1983.
- Griechische Tragödien. Gesamtausgabe, übers. v. E. BUSCHOR. Einf.-bd. u. 9 Bde. Zürich/München 1979.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. ²1985.
- HABERMAS, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: WELSCH 1988, S. 177–192.
- HABERMAS, J.: Die Einheit der Vernunft und die Vielheit ihrer Stimmen. In: O. MARQUARD (Hrsg.), Einheit und Vielheit. XIV. Deutscher Kongreß für Philosophie, Gießen 21.–26. Sept. 1987. Hamburg 1990, S. 11–35.
- HEGEL, G. W. F.: Über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungswissenschaften auf Gymnasien [1812]. In: G. W. F. HEGEL, Sämtliche Werke, hrsg. v. H. GLOCKNER. Bd. 3. Stuttgart 1961, S. 301–316.

- HEGELE, I.: Frauen zwischen mittelalterlicher und neuzeitlicher Selbstinterpretation: Charitas Pirckheimer. In: RUHLOFF 1989, S. 316–351.
- HELMER, K.: Probleme der »Mehrsprachigkeit« in der Zeit des Übergangs vom Mittelalter zur Moderne. In: RUHLOFF 1989, S. 42–66.
- HELMER, K.: Modern – Moderne – Modernität. Begriffsgeschichtliche Analysen und kritische Anmerkungen. Unveröffentlichtes Typoskript nach einem Vortrag auf der Herbsttagung 1991 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810?). In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königl. Preuss. Akademie d. Wissenschaften. Bd. X. (Nachdruck) Berlin 1968, S. 250–260.
- JOERDEN, K.: [Euripides,] Orestes. In: SCHMALZRIEDT 1976.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (2. Aufl. 1787). Hrsg. v. R. SCHMIDT. Hamburg 1956.
- KERFERD, G. B.: The sophistic movement. Cambridge 1981.
- KÖNIG, B.E.: Hexenprozesse. Ausgeburten des Menschenwahns im Spiegel der Hexenprozesse und der Autodafes. Schwerte 1966.
- LAMBERT, M.: Ketzerei im Mittelalter. Eine Geschichte von Gewalt und Schwertern. Freiburg/Basel/Wien 1981.
- LE GOFF, J.: Das Hochmittelalter. Frankfurt a.M. 1965.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986 (a).
- LYOTARD, J.-F.: Grundlagenkrise. In: Neue Hefte für Philosophie 26 (1986), S. 1–33(b).
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
- MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München ²1987.
- MEYER-DRAWE, K.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Zerfall oder Befreiung von Vernunft? Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik. In: Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht, hrsg. v. J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF. Köln 1989, S. 63–88.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- MICHEL, N.: Eine Grundlegung der Pädagogik in der Frühphilosophie Ludwig Wittgensteins. Frankfurt a.M./Bern 1981.
- NIETZSCHE, F.: Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. Kritische Gesamtausgabe, hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI, Bd. VI/2. Berlin 1968.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: ZfPäd. 27. Beiheft 1991, S. 13–35.
- OTTO, S. (Hrsg.): Renaissance und frühe Neuzeit. Stuttgart 1984.
- OTTO, S.: Das Wissen des Ähnlichen. Michel Foucault und die Renaissance. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1992.
- PETZELT, A.: Von der Docta Ignorantia und der Coincidentia Oppositorum. Zur Einführung [in:] Nicolaus von Cues, Philosophische Schriften, Bd. I, hrsg. v. A. PETZELT. Stuttgart 1949, S. XI–XXXVIII.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.B. ³1964.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a.M. ²1988.
- PLATON: Jubiläumsausgabe sämtlicher Werke zum 2400. Geburtstag. Eingel. v. O. GIGON, übertr. v. R. RU-FENER. 8 Bde. Zürich/München 1974.
- PRINZ, W./BEYER, A. (Hrsg.): Die Kunst und das Studium der Natur vom 14. zum 16. Jahrhundert. Weinheim 1987.
- RÖD, W.: Die Philosophie der Antike 1. Von Thales bis Demokrit. München 1976.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.): Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. Essen 1989.
- RUHLOFF, J.: Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 66 (1990), S. 436–448 (a).
- RUHLOFF, J.: Widerstrebende statt harmonische Bildung. In: Wie postmodern ist die Postmoderne? Hrsg. v. K. BERING/W.L. HOHMANN. Essen 1990, S. 25–37 (b).
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: ZfPäd. 26. Beiheft 1991, S. 211–216.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin 1987.

- SCHMALZRIEDT, E. (Hrsg.): Hauptwerke der antiken Literaturen. Einzeldarstellungen und Interpretationen zur griechischen, lateinischen und biblisch-patristischen Literatur. München 1976.
- STRONG, R.: Feste der Renaissance 1450 – 1650. Kunst als Instrument der Macht. Freiburg/Würzburg 1991.
- TENBRUCK, F. H.: Zur Soziologie der Sophistik. In: Moderne Sophistik. Neue Hefte für Philosophie 10, 1976, S. 51 – 77.
- WEIER, W.: Die Grundlegung der Neuzeit. Typologie der Philosophiegeschichte. Darmstadt 1988.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987.
- WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988.
- WIMMER, K.-M.: Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. In: Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, hrsg. v. K. MEYER-DRAWE/H. PEUKERT/J. RUHLOFF. Weinheim 1992, S. xxx
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen (1945–1947). In: LUDWIG WITTGENSTEIN, Schriften 1. Frankfurt a.M. 1969.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Systematische/Historische Pädagogik, Universität-Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1

Symposium 2.

Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie

DIETER LENZEN

Warum pädagogische Historiographietheorie?

Auch wenn es für pädagogische Geschichtsschreibung schon Grund genug wäre, sich mit einem prominenten Diskussionsstrang der Historiographietheorie in der Geschichtswissenschaft zu befassen, ist dieses nicht das Motiv für die Auseinandersetzung mit der Fiktionalitätsfrage pädagogischer Historiographie gewesen. Diese Selektion war vielmehr im Zusammenhang des Rahmenthemas für den Kongreß zu sehen. So ist die mögliche Unterstellung, Resultate historiographischer Forschung könnten fiktionale Anteile enthalten, und dieses nicht nur als ungewollte Unzulänglichkeit, natürlich bereits eine Provokation. Diese Provokation besteht genau genommen darin, aus der Auffassung, daß positivistische Historiographie nicht mehr möglich sei, die Konsequenz zu ziehen, dieses auch gar nicht zu versuchen, sondern Geschichte ex post gezielt zu fingieren. Dieses wäre die extremste Fassung einer möglichen Konsequenz der Diskussion über das Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der Historiographiedebatte der Geschichtswissenschaften. Den Stand dieser Diskussion sollte ursprünglich HANS SÜSSMUTH darstellen. Da dieser kurzfristig absagte, habe ich selbst eine Darstellung dieser Diskussion versucht und sie mit dem Problemstand der erziehungswissenschaftlichen Historiographietheorie verglichen. Eine Wiedergabe dieser Ausführungen erübrigt sich hier, weil deren Substanz von mir an anderer Stelle ausführlich entwickelt worden ist (vgl. LENZEN 1989).

Zusammenfassend läßt sich dazu sagen, daß in der erziehungswissenschaftlichen Historiographie das sozialgeschichtliche Modell vorherrscht. Eine explizite Befassung mit dem problematischen Verhältnis von Realität und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung gab es bis dato nicht. Angesichts der Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Moderne und Postmoderne und der damit verbundenen Frage nach der Möglichkeit wissenschaftlicher Wahrheit auch in der Geschichtswissenschaft, spielt das fiktionale Element z.B. in der Gestalt der Narration erneut eine besondere Rolle. Das Symposium sollte deshalb die Aufgabe einer Bestandsaufnahme zu diesem Thema und eine Anregung zur Befassung für diejenigen sein, die außer dem sozialgeschichtlichen auch noch andere Zugänge pädagogischer Historiographie entwickelt haben.

Ich habe deshalb KLAUS MOLLENHAUER gebeten, sich gewissermaßen neben seine Arbeiten der letzten zehn Jahre (vgl. z.B. MOLLENHAUER 1983) zu stellen, die sich als bildungshistorische Rekonstruktionen an Exempeln der Kunstgeschichte verstehen. KLAUS MOLLENHAUER ging in seinem Beitrag anhand von Beispielen unter anderem der Frage nach, inwieweit seine Quellen, Bilder, das Fiktionale bereits enthalten, so daß der an Malerei interessierte pädagogische Historiograph ihnen allenfalls nachfolgt.

ALFRED LANGEWAND beschäftigte sich unter dem zunächst etwas unhandlichen Titel „Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts“ nicht mit Bildungsgeschichte, sondern mit pädagogischer Theoriegeschichte. Mit dem Stichwort der Kongenialität sollte auf eine von ihm in seiner Habilitationsschrift entwickelte historisch-genetische Auslegungsmethode theoretischer Texte der erziehungswissenschaftlichen Geschichte angespielt werden (vgl. LANGEWAND 1991). LANGEWAND beschäftigte sich mit der Frage, welcher Teil der „Nacherzählung“ von Argumenten, also der Nacherzählung dessen, was in der Entwicklung einer Theorie geschrieben wurde, fiktiv ist. Er explizierte dabei die These, daß eine reale Basis zum Verständnis einer Theoriegeschichte erst durch die dann ja vermutlich wohl fiktive Bestimmung von theoretischen Alternativen möglich wird.

Den ersten Vortragsblock schloß der Beitrag von PETER DREWEK ab, der nicht nur einen weiteren Gegenstandstypus, sondern auch eine dritte Art pädagogischer Historiographie thematisierte. Es ging ihm um Schulgeschichtsforschung, darin um das 19. Jahrhundert, in welchem er sich durch zahlreiche Arbeiten etabliert hat (vgl. z.B. DREWEK 1992), und hier wiederum um die Frage fiktionaler Anteile. Der Ansatz PETER DREWEKS steht dem gegenwärtigen main stream der pädagogischen Historiographie, der Sozialgeschichtsforschung, gewiß am nächsten. Deshalb stellte sich an seinen Beitrag die doppelte Frage: Besitzt dieser Typus von Forschung freiwillig – unfreiwillig fiktionale Elemente oder gehört es zu seinem Programm, dieses zu vermeiden?

Der erste Vortragsblock war als der Versuch charakterisierbar, der Fiktionalitätsfrage in drei unterschiedlichen Gegenstandsfeldern und bei drei ebenso unterschiedlichen Formen pädagogischer Historiographiemethode nachzugehen. Dieses Prinzip galt nicht für den zweiten Vortragsblock. Um zu verdeutlichen, daß die Fiktionalitätsfrage absolut keine akademische ist, sondern sich in bestimmten Bereichen als eine Problematik erweist, die politische Implikationen haben kann, habe ich für den zweiten Durchgang die Diskussionsrichtung auf die inzwischen ja sehr strittige Frage der pädagogischen Geschichtsschreibung über die NS-Zeit konzentriert. Mir scheint nämlich, daß die Kontroverse über die historischen Arbeiten von HEINZ-ELMAR TENORTH zur NS-Zeit (vgl. z.B. TENORTH 1985), abgesehen von womöglich unterschiedlichen politischen Interessen, durch ein wesentliches methodologisches Mißverständnis gekennzeichnet ist: nämlich dadurch, daß man kontrafaktisch davon ausgeht, es sei pädagogischer Historiographie umstandslos möglich zu beschreiben, was der Fall gewesen ist.

Ich habe deshalb HEINZ-ELMAR TENORTH gebeten, die mit ihm und um ihn geführte Debatte noch einmal methodologisch zu betrachten. Er versuchte in seinem Beitrag, ausgehend von dem Verhältnis von Konstruktivität und Fiktionalität, seinen Typus von Geschichtsschreibung von der Art und Weise abzusetzen, wie Fiktionalität bei Erzählern, also Romanschreibern, verstanden wird. Er klassifizierte die verschiedenen Muster der Geschichtsschreibung über die NS-Zeit und charakterisierte die Erwartungen, die man an eine sozialgeschichtliche Analyse der Pädagogik der NS-Zeit richten kann. Dabei befaßte er sich mit der Frage, in welcher Form die NS-Geschichtsschreibung zu Lektionen gemacht wurde und welche Schwierigkeiten bei einer derartigen normativen Wendung entstehen.

DIRK RUSTEMEYER hat sich in seiner Dissertation unter anderem mit der sogenannten TENORTH-Kontroverse befaßt (vgl. RUSTEMEYER 1992). Im Anschluß daran hat er seine Einschätzung dieser Kontroverse erläutert. Sie lautet verkürzt: Die um die NS-Pädagogikgeschichte geführte Kontroverse hat eine ganz andere Funktion als die Lektüre der aus ihr hervorgehenden Texte unterstellt: Es geht hierbei eigentlich darum, der Erziehungswissen-

schaft durch diese Kontroverse eine Art Identitätsschub zu vermitteln. Da dieses natürlich nicht durch die bloße Erzählung der Wahrheit möglich ist, müssen zumindest Teile der uns vorgetragenen Berichterstattung über die NS-Pädagogikgeschichte fiktionale, weil anderen als der historischen Wahrheit verpflichtete Elemente enthalten.

Man kann sich natürlich fragen, ob eine solche Identitätsstiftung für die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt möglich ist. Dabei interessiert wohl weniger die Frage, ob die Geschichtsschreibung für die NS-Zeit ein geeignetes Instrument dafür ist. Für viel wichtiger ist die Frage zu halten, ob es so etwas wie die Identität einer Disziplin überhaupt geben kann. ANNETTE STROSS hat in ihrem Beitrag deshalb versucht, grundlegende Überlegungen ihrer Dissertation über „Ich-Identität zwischen Fiktion und Konstruktion“ (vgl. STROSS 1991) auf die Frage einer möglichen Identität des Faches zu übertragen. Wenn nämlich Identität in der Nach-Moderne nicht mehr überzeugend gedacht werden kann, wenn also das Stiftungsziel als solches fiktiv ist, dann kann eine Debatte, egal zu welchem Gegenstand, Identität auch nicht mehr stiften. Unabhängig davon bleibt natürlich die zusätzliche Frage, ob eine Identität einer Wissenschaft wie der Pädagogik überhaupt noch gerechtfertigt werden kann, und ob wir uns Versuchen solcher Identitätsstiftung im Interesse von Pluralität und Freiheit nicht widersetzen müssen.

GERHARD DE HAAN hat die Reihe der Vorträge des zweiten Blocks abgeschlossen. Der Gegenstand seiner Ausführungen „Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik“ wurde mit Bedacht gewählt. Bei der anderthalb Jahre zurückliegenden Planung des Symposions schien es noch ein hohes Maß der Unübersichtlichkeit über diese Geschichten zu geben. GERHARD DE HAAN stellte in einer Art Metaphorologie Arten der bisher nur rudimentären Geschichtsschreibung über DDR-Pädagogik-Geschichte dar. Er ging auf das schnelle Verschwinden (vgl. dazu auch: DE HAAN 1992) einiger dieser Varianten ein und bot Reflexionsmaterial auch für die beunruhigende Frage: Soll in dem Streit um die DDR-Vergangenheit am Ende versucht werden, eine einheitliche Geschichte über diesen Erziehungsstaat zu fingieren, an die wir alle zu glauben haben? Diese Gefahr könnte drohen, wenn sich die Diskussion auf das Verhältnis von Schuld und Unschuld reduziert. Vielleicht käme es ja darauf an, die Pluralität der Geschichten über jenen Staat so lange wie möglich zu erhalten und jene Geschichte weder zur Identitätsstiftung der Erziehungswissenschaft zu mißbrauchen, noch als eine Art Moralkatalysator für Pädagogen.

Literatur

- DE HAAN, G.: Zwangslagen. Über den Umgang mit Zeit im pädagogischen Diskurs. Weinheim 1992.
DREWEK, P.: Bildungsbegriff und Bildungssystem in Deutschland 1870–1920. Köln/Wien/Weimar 1992.
LANGEWAND, A.: Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas. Freiburg/München 1991.
LENZEN, D.: Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: GEBAUER, G. u.a.: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek 1989, S. 13–48.
MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
RUSTEMEYER, D.: Historische Vernunft, politische Wahrheit. Weinheim 1992.
STROSS, A.M.: Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991.
TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Frankfurt a.M. 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Mozartstr. 9, W-1000 Berlin 49

Konjekturen und Konstruktionen.

Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?¹

Im Hinblick auf Bild-Materialien, von bildungshistorisch interessierter Geschichtsschreibung als Dokument verwendet, zu sagen, sie seien „fiktiv“, ist entweder trivial oder führt in schwierige begriffliche Problemstellungen hinein. Gleiches gilt für den propositionalen Gehalt historiographischer Sätze. Die Schwierigkeiten – sie würden übrigens ähnlich im Hinblick auf literaturhistorische Quellen auftauchen – stellen sich angesichts der Frage ein, in welchem Sinne behauptet werden könnte, daß „fingierte“ Bilddokumente keine zu sichernde Realitäts-Referenz enthalten, in welchem Sinne es also vernünftig wäre zu behaupten, daß antike Bildwerke, niederländische Interieurs oder Landschaften, die „Lindenstraße“ oder die Graffiti an Betonwänden *keine* Auskunft geben können über den je historischen Stand einer Bildungswelt. Zu einer derartigen Behauptung wird man sich schwerlich entschließen können.

Die „Realität“ der Bildung, zu gegebenen historischen Zeitpunkten, ist ein Sachverhalt, der mit der Erwartung „empirisch“ zuverlässiger Daten, also zählbar und meßbar, nicht hinreichend beschrieben werden kann. Wenn – nach einem Theorem des symbolischen Interaktionismus – nicht nur die zähl- und meßbaren Daten einer Situation zu deren Realität gehören, sondern auch die von den Beteiligten vorgenommenen Definitionen der Situation, der vor- oder zugeschriebene Sinn, dann können auch Bildwerke als Sinnentwürfe und also als Bestandteile von historischer „Realität“ genommen werden. Derartige Situationsdefinitionen oder Sinnentwürfe sind es, die für eine Historiographie der Bildung, die sich auf Bildwerke stützen möchte, bedeutungsvoll werden. Daraus folgt, daß nicht die Abbildungs-Repertoires im Zentrum des Interesses stehen, nicht die ikonographischen Details den relevanten Wirklichkeitsgehalt verbürgen, sondern die Komposition oder Konstruktion. Das läßt sich exemplarisch an zwei Vergleichen erläutern.

1. Innerhalb des als „albertinisch“ benennbaren Bildungshabitus – LEON BATTISTA ALBERTI war nicht nur der Verfasser von kunsttheoretischen Kommentaren zu Architektur und Malerei, sondern auch einer umfänglichen Schrift zur Gestalt der Bildung im 15. Jahrhundert – waren zwei durchaus verschiedene Bildprojekte möglich und vom Publikum geschätzt – im Repertoire ziemlich gleich, in der Komposition/Konstruktion ziemlich verschieden. MANTEGNA und BELLINI, durch Schwesterheirat verwandt, malten je ein Bild, das (fast) eine Kopie des je anderen sein könnte, eine „Darbringung Jesu im Tempel“, vielleicht unmittelbar vor der Beschneidung (vgl. BELTING 1990, S. 42ff.; RINGBOM 1965). Identisch sind die (trivialen) „Realitäts“-Referenzen: der in Tücher gewickelte Knabe, die Figuren Marias, Simons, Josephs – bis auf Konturen und Kleidung ziemlich genau übereinstimmend. Vor allem ist der Gesamthabitus identisch: der Blick auf eine bedeutende Szene hin. *Verschieden* ist indessen die Komposition des Ganzen bzw. die Konstruktion der Bildungsfigur: MANTEGNA malte ein Andachtsbild mit Heiligenscheinen und sparsamer Personnage. BELLINI erzählte eine ambivalente Geschichte zwischen Mythos und Wirklichkeit, und zwar dadurch, daß er die Komposition in wenigen, aber signifikanten Merkmalen veränderte: Die Anzahl der Personen wird vermehrt, die perspektivische Bild-

tiefe wird verstärkt, die Trauergeste der Maria wird physiognomisch deutlicher akzentuiert. Die Kompositionsdifferenz gibt auch dem Jesuskind einen anderen semantischen Ort; bei MANTEGNA war es nur Jesus Christus, bei BELLINI ist es beides: Christus und Wickelkind. Der pädagogische Historiograph, der zwischen 1450 und 1470, zwischen Padua und Venedig vielleicht einen identischen, den „albertinischen“ Bildungshabitus ausgemacht hat, müßte nun diese beiden Entwürfe von Bildung, den devotionalen und den narrativen, gegeneinander abwägen, als Bestandteil dessen, was „albertinisch“ als Bildungsentwurf der Fall gewesen ist.

2. Die historiographische Rekonstruktion dessen, was zu diesem oder jenem historischen Zeitpunkt der Fall war, sollte, im Hinblick auf Bildungsgeschichte als Bildergeschichte, diejenige Komponente des jeweiligen Bildungshabitus ermitteln, die als je charakteristische „Seh-Kultur“ bezeichnet und auf je elementare Kompositions-/Konstruktionsregeln zurückgeführt werden kann. Es gibt deren viele. Eine davon ist die oben angedeutete „albertinische“: eine „finestra aperta“, in der eine bedeutende Handlung zur Darstellung kommt, perspektivisch geordnet, mit eindeutigem Blick- und Fluchtpunkt, physiognomisch – mit „rilievo“ – konturiertem Individualitäts-Ausdruck etc.. Einen anderen Habitus präsentiert die etwas spätere niederländische Malerei: keine „finestra aperta“, keine perspektivisch organisierte bedeutende Handlung, nicht „ut pictura poesis“, sondern „ut pictura, ita visio“, das Bild auf der Netzhaut: die Kuh, die Landschaft, der Fliesenboden sind in diesem Projekt ebenso „bedeutend“ wie die bedeutenden Erzählungen; die Perspektiven werden diffundiert; Helligkeitsstufen werden wichtig usw.; kurz: die Leibhaftigkeit des Seh-Vorgangs tritt gegenüber der Worthaftigkeit des Bildes in den Vordergrund (vgl. ALPERS 1985). (COMENIUS konnte sich bei dieser Alternative und als Nicht-Niederländer, obwohl in Amsterdam wohnend, in seinem „Orbis pictus“ nicht entscheiden). Im Bildungshabitus der italienischen Frührenaissance dominierte, stilisierend gesprochen, der ikonographisch-narrative Blick, im Bildungshabitus der Niederländer der leibhaft-phänomenologische. Ich vermute, daß es, wie für das 19. Jahrhundert poetologische Tiefenregeln der Geschichtsschreibung ermittelt wurden (vgl. WHITE 1991), viele solcher visuellen Konstruktionen gibt, die für Bildmaterialien allerdings ikonologisch und nicht poetologisch beschrieben werden müßten. Es würde dann deutlich werden (vgl. BOEHM 1980; IMDAHL 1986), daß ikonographische Nacherzählungen von Bildquellen nur eine mögliche Variante der bildungshistoriographischen Verwendung von Dokumenten der Malkunst sind, eine Variante zudem, die sich die Konstruktionsregel eines besonderen historischen Typus als Rekonstruktionsregel überhaupt zu eigen gemacht hat.

3. Die historischen Dokumente der Malkunst sind *Konstruktionen*. Die Behauptungen des Geschichtsschreibers der Bildung sind *Rekonstruktionen*. Die Zusammenfügung der Elemente/Fragmente zu einem als sinnvoll annehmbaren historischen Bericht gelingt nur mit Hilfe von *Konjekturen* (BÄTSCHMANN 1988). Als Bestandteil hermeneutischer Operationen bringen sie, hypothetisch, schon innerhalb der Quelle das dort verschiedenen Scheinende zusammen. Die Operation wiederholt sich im Zusammenfügen verschiedenartiger Quellen zur Rekonstruktion einer Seh-Kultur, z.B. die Bilder VERMEERS oder SAENREDAMS mit der Theorie der Optik von KEPLER (ALPERS 1985); und noch einmal bei dem Versuch, solche Seh-Kulturen innerhalb eines Bildungshabitus zu lokalisieren, z.B. die Verknüpfung von VERMEER, KEPLER, COMENIUS und der Stadtkultur Amsterdams im 17. Jahrhundert, oder der Bilder CHARDINS, LOCKE, DIDEROT, den Pariser „Salons“ und ROUSSEAU im 18. Jahrhundert (vgl. z.B. BAXANDALL 1985; MOLLENHAUER 1988/89).

Derartige Konjekturen sind prüfbare Hypothesen. Für eine Behauptung, die ein bestimmtes Element der Seh-Kultur als Bestandteil eines Bildungshabitus geltend macht oder eine bestimmte Menge von Bilddokumenten als Beweis für eine Seh-Kultur vorführt, kann im Prinzip geprüft werden, ob es stimmt. Die Historiographie der Bildung folgt also nicht den gleichen Gütekriterien und den gleichen Produktionsregeln wie die Hervorbringung der Dokumente selbst. Diese Differenz zwischen Quelle und historiographischem Satz könnte nur durch einen „postmodernen“ Willkürakt beseitigt werden.

Dennoch bleibt eine Schwierigkeit übrig, die es einerseits mit der besonderen Charakteristik von Dokumenten der Malkunst und andererseits mit den hier notwendigen hermeneutischen Operationen zu tun hat: Bilder sind als Deutungen, als Situationsdefinitionen zwar real, aber gehören offenbar zu einer anderen Klasse von Wirklichkeits-Elementen als etwa Schulgesetze, Immatrikulationszahlen, Säuglings-Sterberegister, Lehrpläne. Ihr anderer Quellenstatus erfordert Hermeneutik, für die allerdings zuzugeben ist, daß sie eines Restes schwer objektivierbarer Subjektivität nicht entraten kann, jedenfalls beim Sehen von Bildern. Jede Bilddeutung ist nicht nur eine Probe der Sorgfalt, mit der ich die Quelle beschrieben, die Kontexte verglichen, die Konjekturen ins Spiel gebracht, schließlich auch die (hoffentlich) valide und reliable historiographische Behauptung niedergeschrieben habe – sondern auch eine Probe auf mein eigenes Seh- und Empfindungsvermögen. Liegt hier ein (letzter) Rest von „Fiktion“?

Anmerkung

- 1 Der ursprüngliche Titel des Symposiumsvortrags lautete: „Der fiktionale Gehalt bildungstheoretischer Rekonstruktionen an Beispielen der Kunstgeschichte.“

Literatur

- ALPERS, S.: Kunst als Beschreibung. Köln 1985.
- BÄTSCHMANN, O.: Anleitung zur Interpretation: Kunstgeschichtliche Hermeneutik. In: BELTING, H. u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1988, S. 191–221.
- BAXANDALL, M.: Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures. Yale University 1985.
- BELTING, H.: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. München 1990.
- BOEHM, G.: Bildsinn und Sinnesorgane. In: BUBNER, R. u.a. (Hrsg.): Anschauung als ästhetische Kategorie. Neue Hefte für Philosophie, Heft 18/19. Göttingen 1980, S. 118–132.
- IMDAHL, M. (Hrsg.): Wie eindeutig ist ein Kunstwerk? Köln 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Diderot und Chardin – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, Münster 1988/89, S. 33–46.
- RINGBOM, S.: Icon to Narrative. The Rise of the Dramatic Close-up in Fifteenth-Century Devotional Painting. Acta Academia Aboensis, Ser. A Humaniora. Abo 1965.
- WHITE, H.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a.M. 1991.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Baurat-Gerber-Str. 7, 3400 Göttingen

Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts

Ob man als Basistheorem der pädagogischen Moderne Selbsterhaltung im Sinne einer transitiven bewußten Selbstbehauptung eines Subjekts auffaßt oder im Sinne eines intransitiven Beharrens objektiver, anonymen Vorstellungsmassen, ist dann keine „nur“ theoretisch interessierende Frage, wenn mit jeder dieser Auslegungen auch unterschiedliche Begriffe etwa von der Zurechnungsfähigkeit menschlichen Handelns verbunden sind. Kein anderes Werk der Erziehungswissenschaft zeigt diese grundbegrifflichen Ambivalenzen der pädagogischen Moderne so deutlich auf wie dasjenige JOHANN FRIEDRICH HERBARTS. Vom Konzept einer transitiv gedachten, rationalen moralischen Selbsterhaltung, wie bei KANT und FICHTE, herkommend, entwickelt HERBART die Basis einer die pädagogische Wissenschaft tragenden Metaphysik intransitiver Erhaltungsaussagen, die zugleich eine zunehmend radikalere Kritik von KANTS und FICHTES Konzept einer subjektiven rationalen Selbstbehauptung impliziert. Wer nicht nur am – bekannten – Ergebnis dieser Entwicklung interessiert ist und daran, was es pädagogisch bedeutet, sondern auch daran, wie man überhaupt vom einen zum anderen kommt, kann sich nicht auf die „fertige“ Idealismuskritik HERBARTS stützen. Er muß vielmehr die *Entfaltung* der KANT- und FICHTE-kritischen Argumentationen *selbst* zu verstehen suchen. Zu diesem Zweck ist es nötig, die üblichen Vergleichsanalysen von „HERBART versus KANT“ usw. ebenso zu vernachlässigen wie die oft geübte Interpretationspraxis, die Entwicklung des „Werks“ als eines seiner Teile zu behandeln. Denn analysiert man Theorien als zu vergleichende Einheiten oder liest man die Entwicklung von Theorien methodisch als Werk, so werden in solchen Interpretationen Zufälle, Fehler, Abweichungen, Revisionen usw. in der Regel ausgeschaltet, als insgesamt das, was z.B. in GADAMERS Fundamentalhermeneutik als „Kontingenz“ *inhibiert* ist! Daß Theorieentwicklungen aber frei vom „Auch-anders-sein-können“ sind, ist unwahrscheinlich. Auch ist es methodisch mißlich, Entwicklungen eines Oeuvres „durch die Brille“ des späteren, „fertigen“ Werkes selbst zu lesen. Solche Art von ex-post-Interpretationen führt dann nahezu zwangsläufig dazu, die Vorgeschichte teleologisch auf das Werk zulaufen zu sehen. Die Beantwortung der Frage, wie kommt man (argumentativ!) in der Frage nach der Basiskategorie der pädagogischen Moderne von einer Position rationaler subjektiver Selbsterhaltung zu einer Position anonymen objektiven Beharrens, kann sich also nicht auf die Standardregeln systematisch-erläuternder Interpretation verlassen. Man muß daher, so meine These, in Beantwortung der Frage „Wie sind Theorieentwicklungsprozesse zu verstehen?“ von solchen systematisch-erläuternden Interpretationen abkommen und sich der Methodik der historisch-genetischen Auslegung zuwenden. Im Sinne dieser von DIETER HENRICH vorgeschlagenen Differenzierung methodischer Zugriffe auf Werke der Tradition versucht die genetische, historische Auslegung, die Theorieentwicklung von der Abfolge der Argumente her zu begreifen, die wirklich vorgebracht worden sind und die nicht immer einen Bezug auf die fertige Gestalt der Theorie selbst haben. Die genetische, historische Auslegung unterbindet also jegliche Form von Teleologie. Theorieentwicklungen sind weder beliebig noch notwendig („Zugzwänge“ nicht ausgeschlossen); nicht beliebig, denn

Argumente schränken die Zahl ihrer Folgekandidaten ein; nicht notwendig, denn Theorien entstehen nicht in der Form von Syllogismen. Sie werden in einen Wirklichkeitsraum von Argumenten hineinentsworfen, den sie ihrerseits einengen und konkretisieren. Für unterschiedliche Entwicklungsläufe muß die genetische, historische Auslegung daher ein Instrumentarium entwickeln, welches Varianten ebenso wie Kontinuitäten oder Abbrüche in der Perspektive der Entwicklung der Argumente selbst darzustellen und zu analysieren gestattet. Die These lautet nun, daß man die Tragweite eines Entwicklungsganges erst dann erkennt, wenn man im Idealfall für jeden argumentativen Schritt und seine rezeptorischen oder metaphorischen Äquivalente eine ihm mögliche Alternative aufzeigt. Argumente sind als gewählte Optionen zu behandeln. Die genetisch-historische Interpretation verläuft also wesentlich über Negationen. Sie geht von der Frage aus: „Wie war es?“ und nimmt ihren Weg darüber, wie es nicht war, aber doch hätte sein können. In diesem Sinne unternimmt sie das Geschäft des Fingierens von Alternativen. „Fiktionalität“ ist daher für die genetische, historische Interpretation ein kritischer methodischer Kunstgriff. Als Beispiel einer Alternativen entwickelnden, mitunter auch Alternativen fingierenden genetischen Interpretation dient die Variation *eines* Argumentationsschrittes in einer Rekonstruktion der sich entfaltenden Idealismuskritik des jungen Herbart zwischen 1796 und 1798.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Alfred Langewand, Niebuhrstr. 66, W – 1000 Berlin 12

PETER DREWEK

Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert

Während die beiden vorangegangenen Beiträge mit direkten Bezügen auf fiktionales Material bzw. auf die Bedeutung spezifischer „Akte des Fingierens“ (ISER) für die Analyse der Entwicklung erziehungstheoretischer Argumentationen unmittelbar auf die Thematik des Symposions eingingen, wurden die vielfältiger vermittelten Beziehungen zwischen Realität und Fiktionalität in der schulgeschichtlichen Forschung auf zwei unterschiedlich komplexen Ebenen – einmal material- und quellenbezogen, zum andern methodologisch – diskutiert. Weil allgemeine Bedeutung und Stellenwert von Fiktionalität in den neueren und neuesten Publikationen zur historischen Pädagogik bzw. Schulgeschichte tatsächlich noch eher am Rande reflektiert werden, folgte die Darstellung in ihrem zweiten, methodologischen Teil der Themenstellung am nächsten gelegenen Kritik BLANKERTZ' an den sozialgeschichtlichen Ansätzen in der historischen Pädagogik sowie den darauf aufbauenden Überlegungen LENZENS. Muß aus der nur skizzenhaft versuchten Perspektive einer Sozialgeschichte des Diskurses der historischen Pädagogik BLANKERTZ' Option für Narrativität fragwürdig erscheinen, treffen LENZENS konzeptuelle Überlegungen zur Fiktionalität auf ein innerhalb der Sozialgeschichte selbst seit längerer Zeit bewußtes Forschungsdesiderat, das in Einzelstudien, die aus einem größeren Forschungsprogramm heraus entstanden sind, bereits bearbeitet worden ist.

Innerhalb der keineswegs geradlinigen Tradition der schulgeschichtlichen Forschung über das 19. Jahrhundert standen – mit den Zielsetzungen und Organisationsformen der Schule, mit ihrem Curriculum und der Schulverfassung, dann seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert besonders mit den Versuchen der Schulreform und ihren (Miß-)Erfolgen – realitätsererschließende Untersuchungsinteressen im Vordergrund theoretisch unterschiedlich orientierter Analysen. Verglichen mit dem Umfang, in dem unter diesen Gesichtspunkten immer wieder Gesetze, Erlasse, Lehrpläne, Schulordnungen und später zunehmend auch Statistiken herangezogen worden sind, wurden fiktionale Texte – von Schülerromanen über verschiedenste Bildmaterialien bis hin zu bekannten literarischen Werken – nur am Rande berücksichtigt. Wird der Begriff „fiktionaler Anteile der schulgeschichtlichen Forschung“ auf diesen spezifischen *Quellenbereich* bezogen, kann gleich ein zweifaches Forschungsdesiderat konstatiert werden. Zum einen steht neben einer systematischen Erfassung, Klassifikation und Bibliographie häufig versteckt erscheinener und deshalb vielfach auch noch unentdeckter Materialien eine über bloße Illustrationsfunktionen hinausgehende Interpretation und Einordnung fiktionaler Texte in die Systematik des gegenwärtigen Forschungsstandes aus. Zum andern sind die hier angesprochenen Materialien historischer Schulerfahrungen vor allem in wirkungsgeschichtlicher Sicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

In einem weiter ausgreifenden zweiten Themenzugang, wie ihn LENZEN vorgeschlagen hat, wird der Begriff des Fiktionalen nicht rein additiv auf einen zusätzlich zu berücksichtigenden Quellensektor der Schulgeschichtsforschung im Sinne mehr oder weniger literarisierter subjektiver Erfahrungen bezogen. In kritischer Distanz zu den mittlerweile dominierenden sozialgeschichtlichen Forschungsstrategien erhält der Begriff des Fiktionalen hier vielmehr den Stellenwert einer *forschungsleitenden Perspektive* zu einer weiter gefaßten Integration von Sozial- und Ideen- oder Theoriegeschichte, wobei Theorien als fiktionale Texte verstanden werden.

Diese Argumentation hat ihren Ausgangspunkt in der Problematik der Narrativität in der Pädagogik. Im Kontext der Anfang der achtziger Jahre gleichzeitig mit seiner eigenen Geschichte der Pädagogik erschienenen sozialgeschichtlichen Darstellungen des modernen Bildungswesens im 19. und 20. Jahrhundert hat HERWIG BLANKERTZ mit dem Verlust von Narrativität in der Pädagogik die im Vergleich zu FRIEDRICH PAULSENS Arbeiten kaum noch erkennbare Orientierungsfunktion der pädagogischen Historiographie beklagt. Diese von der Sache her evidente Kritik übersieht indessen ebenso Genese und soziale Funktion von Narrativität in der Bildungsgeschichte wie sie den mit der Durchsetzung sozialgeschichtlicher Forschungsmethoden verbundenen Erkenntnisfortschritt wissenschaftsgeschichtlich zu unterschätzen scheint. Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein sind nämlich Schulgeschichte und historische Pädagogik nur durch einen geringen Verfälschungs- und Verwissenschaftlichungsgrad gekennzeichnet. Schulgeschichte wird – weitgehend theorielos – als eher formale Geschichte der äußeren Institutionenentwicklung dargestellt und dabei nicht selten als bloßer, wenn auch nicht funktionsloser Anhang dann häufig wiederholt aufgelegter Erziehungslehren publiziert. WILLMANN hat daran erinnert, daß Institutionengeschichte und historische Pädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht zuletzt gegen die reformpädagogischen Strömungen des 18. Jahrhunderts gerichtet waren. Die von BLANKERTZ positiv bewerteten Publikationen PAULSENS zur Geschichte des gelehrten Unterrichts und des deutschen Bildungswesens, die bis heute als der eigentliche Beginn moderner schulgeschichtlicher Forschung aufgefaßt werden, sind analog dazu diskursgeschichtlich und -soziologisch bislang nicht adäquat in ihrem schul- und bil-

dungsgeschichtlichen Kontext interpretiert worden. Auch ist die diskursintegrierende Funktion der Narrativität bei PAULSEN von den Systemproblemen der Bildungsinstitutionen nicht losgelöst zu interpretieren. Trotz eindrucksvoller konzeptueller Ansätze während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde erst mit den sozialgeschichtlichen Forschungen der sechziger und siebziger Jahre die narrative, traditionell vor allem an Lehramtsstudenten und Lehrer adressierte Schulgeschichte überwunden. Vor diesem Hintergrund hat BLANKERTZ' Votum für die Narrativität in der Pädagogik den problematischen Aspekt, mit einer bestimmten Darstellungs- zugleich eine Wissensform zu favorisieren, deren historischer Ort und Stellenwert nicht von der krisenhaften Konstellation zwischen Diskurs- (Theorie-) und Systementwicklung zu Beginn des 20. Jahrhunderts abgelöst werden kann. PAULSENS Bildungsgeschichte reorganisiert mit ihren spezifischen, deutlich appellativ eingesetzten Symbolen („Bildung“, „Einheitlichkeit“) eine Diskursöffentlichkeit, die in den schulpolitischen Kontroversen des ausgehenden 19. Jahrhunderts auseinandergefallen war.

So wie sich die narrative Darstellungsform der Bildungsgeschichte selbst historisch-soziologisch untersuchen läßt, ist in den vergangenen Jahren von breiter realisierten sozialgeschichtlichen Forschungsansätzen zum Struktur- und Funktionswandel des deutschen Bildungssystems aus versucht worden, die Geschichte – im weitesten Sinn – pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien konzentriert auf den Zeitraum des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts mit der Institutionengeschichte zu verbinden. Dabei wurde einem Modell gefolgt, in dem insbesondere die Wechselwirkungen zwischen institutionellem Strukturwandel und Diskursentwicklung analysiert worden sind. Nach den dazu vorliegenden Befunden ist hingegen nicht, wie LENZEN mit Bezug auf BLANKERTZ annimmt, von einer eher unspezifischen Funktion der Institutionen als „Generatoren“ von Theorien auszugehen. Vielmehr scheint, wie erste Studien zur Transformation des Bildungs- und Begabungsbegriffs während des Kaiserreichs zeigen, die differenzierte Struktur des deutschen Bildungssystems im Hinblick auf pädagogische Theoriebildung sowie vor allem auf die politische und wissenschaftliche Akzeptanz und Geltung von Theorien selektiv und auch ausgrenzend zu wirken. Diese von der Sozialgeschichte des Bildungssystems ausgehenden Forschungen sind jedoch bislang auf die Form des wissenschaftlichen Wissens beschränkt geblieben, ohne andere Wissensformen, vor allem Alltagswissen und -diskurse, näher einbezogen zu haben. Hierzu hat bereits PAULSEN zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die wachsende Diskrepanz zwischen der faktischen Liberalisierung und Individualisierung des Schulunterrichts einerseits und den gegenteilig argumentierenden, aber zugleich sehr wirkungsvollen Darstellungen in der reformpädagogischen Literatur andererseits hingewiesen. Derartige, in der historischen Pädagogik bisher nicht weiterverfolgte Interferenzen von Fiktionalität und Realität verweisen auf ein im 20. Jahrhundert noch zunehmend dichteres Geflecht der Beziehungen und wechselseitigen Einflüsse zwischen Diskursen unterschiedlichster Art und institutionellen Strukturen, die gegenwärtig erst rudimentär erschlossen worden sind.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), 1, S. 1–9.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- DREWEK, P.: Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: JEISMANN, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart 1989, S. 387–412.

- DREWEK, P.: Bildungsbegriff und Bildungssystem 1870–1920. Zur Reflexion ihres Verhältnisses bei Nietzsche, Willmann, Paulsen, Meumann und Spranger. Köln/Wien/Weimar 1992 (i. V.).
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein 1981.
- ISER, W.: Akte des Fingierens. Oder: Was ist das Fiktive im fiktionalen Text? In: HENRICH, D./ISER, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München 1983, S. 121–152.
- LENZEN, D.: Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel 1989, S. 215–236.
- MÜLLER, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977 (gek. Studienausgabe: Göttingen 1981).
- PAULSEN, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1906.
- WILLMANN, O.: Historische Pädagogik (1897). In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. BITTERLICH-WILLMANN, Band 7: 1882–1901. Aalen 1982, S. 238–245.
- außerdem:
- Sonderforschungsbereich 119 „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ (Ruhr-Universität Bochum), Forschungsanträge 1984/1985/1986. o.O., o.J. (Bochum 1983).
- DFG-Projekt „Qualifikationskrisen und Strukturwandel des Bildungssystems in Preußen 1867–1945“.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Drewek, Parallelstr. 5 a, W – 1000 Berlin 45

HEINZ-ELMAR TENORTH

Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie

Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung
über die NS-Zeit

Auf dem Hintergrund der Debatte über Formen der Geschichtsschreibung diskutierte der Beitrag (1) den methodischen Status ‚sozialgeschichtlicher‘ Arbeiten innerhalb der historischen Bildungsforschung, er zeigte (2) am Exempel der pädagogischen Historiographie zum Nationalsozialismus die Bedeutung von Erzählstrukturen und erörterte Möglichkeiten, dennoch Wahrheitsfragen der Geschichtsschreibung und -forschung zu behaupten und zu klären sowie die Konsequenzen für die pädagogische Orientierung zu prüfen.

(1) Innerhalb der allgemeinen Debatte ging der Beitrag vor allem vom Dual „Konstruktivität“ vs. „Fiktionalität“ aus sowie, eher am Rande, vom Dual „Forschung“/„Darstellung“. Als Typus für die mit dem Begriff der „Konstruktivität“ gemeinte Form Geschichten erzählender Arbeit gilt die Geschichtswissenschaft, als Typus für das mit dem Begriff „Fiktionalität“ Gemeinte der Roman.

Bei aller Gemeinsamkeit, die zwischen den derart bezeichneten Praktiken und ihren Produkten besteht oder bestehen mag, bleibt dennoch, so die These,

- eine Differenz der Geltungskriterien
- eine Differenz der Limitationalität der Geschichten
- ein Unterschied in der Organisation der Erzählung
- eine Differenz in den Ereignissen, die die jeweilige „Erzählung“ erzeugen und beglaubigen.

Vereinfacht: Die Praxis der Historiker ist trotz aller Nähe zur Praxis der Geschichtenerzähler/Romanschreiber nicht auf diese zu reduzieren (und vice versa).

(2) Am Beispiel der pädagogischen Historiographie über den Nationalsozialismus werden die Annahmen über Gemeinsamkeiten und Differenzen „konstruierender“ und „fiktionaler“ Praktiken und Geschichten konkretisiert. Dabei zeigt sich,

(a) daß die vorherrschenden Muster der Geschichtsschreibung sich sehr gut nach spezifischen Erzähltypen entsprechend unterscheiden lassen, und zwar nach zwei deutlich getrennten, aufeinander folgenden Formen:

- Dominant bis spät in die 1980er Jahre waren Geschichten, die dem Typus der ‚Tragödie‘ angenähert waren, von Schuld und Sühne, Katharsis und Metanoia handelten;
- bezogen auf die Erziehungswissenschaft waren diese Geschichten vor allem von den Leitfiguren der Disziplin aus entwickelt, die – weil früher als Heroen gefeiert und selbst mit starken Ansprüchen auftretend – deshalb zugleich besonders deutlich die Verfügbarkeit des pädagogischen Geistes und die besseren Qualitäten der – historisch wie aktuell – wenig geachteten Theorie verdeutlichen sollten;
- nach ihrer Methode waren diese Geschichten vor allem in Ideologie und Ideologiekritik fundiert, sie verbanden die historische Analyse mit kritischer Zeitdiagnose und der Verbreitung von pädagogischen Prämissen für die Gestaltung der Zukunft.

(b) In der nach frühen vergleichbaren Versuchen nach 1980 verstärkt einsetzenden sozialgeschichtlichen Analyse der Pädagogik im Nationalsozialismus entstanden demgegenüber Geschichten, die zwar das Problem der Schuld nicht ausklammerten, aber die Lektionen davon abhängig machten, daß sie historisch zu beglaubigen waren. Dabei wurde sichtbar,

- daß die Geschichten von Schuld und Sühne eher präsentistisch als historiographisch konstruiert waren,
- daß die Fixierung auf wenige Leitfiguren zwar der disziplinpolitischen Lektion, aber nicht der historischen Aufklärung diene, und schließlich,
- daß im Modus der Sozialgeschichte die Geschichten von Schuld und Sühne nicht mehr so zu beglaubigen waren, wie sie bis dato erzählt wurden.

Gestützt auf sozialgeschichtliche Methoden wurde die Eindeutigkeit der pädagogischen Lektionen der Vergangenheit also zum historiographischen Problem. Die Geschichte – „ein zweideutiges Orakel, wie die Erziehung überhaupt“ (T. ZILLER) – verlor in der „Historisierung“ ihres Themas die praktische Orientierungsfunktion, die sie besessen hatte, und machte zum Problem der pädagogischen Reflexion, was vorher eindeutig schien.

(3) Seither muß man streiten über das, was war, und erfährt immer mehr, daß die Historie nicht sagt, was sein soll. Es gibt keine Geschichten mehr, die an die Stelle von Ethik, Praxismaximen oder Reflexionen über das gute und politisch legitime Handeln treten können – nicht weil die Geschichten beliebig geworden wären, die von der Sozialgeschichte erzählt werden, sondern weil sie theoretischer wurden und ‚historischer‘ und dabei mehr an Orientierung erzeugen und anbieten als der Handelnde in der Situation der Erziehung verträgt.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, 0-1086 Berlin

Identität als faktische Fiktion?¹

Welche Bedeutung die Geschichte für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft besitzt, hat unlängst die Debatte über die Rolle der institutionalisierten Pädagogik im Nationalsozialismus zutage treten lassen. Die Frage nach der *Vergangenheit* der Disziplin zwischen 1933 und 1945 nahm unversehens die Form einer Diskussion über ihre vergangene und gegenwärtige *Identität* an. Anders als im kurz zuvor ausgebrochenen „Historikerstreit“ der Geschichtswissenschaft ging es hier nicht um den Versuch einer relativierenden Entschärfung der Vergangenheit. Die ausdrückliche Parteinahme für eine „kritische“ Geschichtswissenschaft und das Fehlen einer „neokonservativen“ Position verhinderte jedoch keineswegs, daß Fragen der *Forschung* als Fragen der *Theoriepolitik* behandelt wurden.

Der Beitrag rekonstruierte die Debatte unter dem Gesichtspunkt, in welcher Weise Erziehungswissenschaftler „Geschichte“ zur Abstützung eines disziplinären Selbstverständnisses heranziehen. Im Mittelpunkt stand nicht die Frage nach der empirischen Triftigkeit der jeweils erzählten Geschichte, sondern die Funktion der Geschichte im gegenwärtigen Diskurs einer sich „kritisch“ verstehenden Erziehungswissenschaft. In dem Muster der Argumentationen spiegeln sich kontroverse Auffassungen über die – faktische oder fiktive – Identität einer universitären Disziplin und über die Konturen einer kritischen Geschichtswissenschaft.

Der Gedankengang folgte vier Argumentationsschritten. In einem ersten Schritt wurde im Blick auf das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Aufklärung skizziert, warum das Gegensatzpaar von „Fiktivem“ und „Faktischem“ für eine Ortsbestimmung „kritischer“ Geschichtsschreibung eher irreführend ist. Damit wurde die Hypothese verbunden, daß eine Historiographie, die an den Intentionen der Aufklärung festhalten möchte, heute den Abschied von einigen wichtigen Elementen des Paradigmas der „Aufklärung“ notwendig macht. Der Diskussionsverlauf in der Wissenschaftstheorie und in der Geschichtstheorie läßt es vorteilhaft erscheinen, die Präferenzkriterien gegenüber Theorien aus der primär erkenntnistheoretischen Fokussierung einer optimierten Subjekt-Objekt-Relation zu lösen und auf die Relation von Texten und Kontexten umzustellen. Vor diesem Hintergrund wurde in einem zweiten Schritt die Debatte um die Erziehungswissenschaft im Dritten Reich zuspitzend als Kontroverse zwischen zwei Theorietypen analysiert. Hier lautete die Hypothese, daß historische Erzählungen über die Disziplinengeschichte, die gleichsam unvermittelt an das Programm der Aufklärung anzuknüpfen versuchen, den Plausibilitätsanforderungen eines ausdifferenzierten Wissenschaftssystems heute kaum standhalten können. Hingegen vermag ein Theorietypus, der auf gesteigerte Reflexivität und Historisierung setzt, Intentionen der Aufklärung fortzuführen, wenngleich er kein traditionelles Verständnis der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft begründet. Dieser Gedanke mündete – drittens – in die Frage, warum innerhalb von Teilbereichen der Erziehungswissenschaft ein Bedürfnis nach Erzählungen über die eigene Identität besteht, die sich am Modell eines Bildungsromans oder eines Heldenepos orientieren. Hier lautet die Hypothese, daß diese Neigung ein Reflex dessen ist, was LUHMANN als notorisches „Technologiedefizit“ der Pädagogik bezeichnet hat. Der Bedarf an „Geschichte“ läßt sich unter dieser Perspektive als Indiz einer Orientierungsunsicherheit in der Gegenwart interpretie-

ren. Die Argumentation schloß – viertens – mit der Überlegung, inwiefern eine „kritische“ Geschichtsschreibung in Augenhöhe des erreichten Standards empirischer Forschung und argumentativer Rationalität in die Nähe solcher Theoriefiguren aus dem Umfeld der „Postmoderne“-Diskussion rückt, deren Behauptung einer tendenziellen Assimilation theoretischer, praktischer und ästhetischer Diskurse häufig den Vorwurf eines „Ästhetizismus“ auslöst. Auch wenn man derartige Annäherungen zugäbe, so die Schlußthese, müßte dies keine Beliebigkeit der Theoriebildung, sondern eine gesteigerte politische Sensibilität theoretischer Arbeit in bezug auf nicht-theoretische Kontexte bedeuten.

Anmerkung

- 1 Der ursprüngliche Titel des Symposiumsvortrags lautete: „Fiktionale Geschichtsschreibung als Mittel disziplinärer Identitätsgewinnung – die TENORTH-Kontroverse“.

Anschrift des Autors:

Dr. Dirk Rustemeyer, Am Spik 47, W – 4630 Bochum 1

ANNETTE STROSS

Die Paradoxie historischen Orientierungswissens

Zur Ungmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels

Untersucht wurden erziehungswissenschaftliche Publikationen, die sich in den letzten 10 Jahren (1982–1991) mit dem Thema einer disziplinären Identität beschäftigt haben. Deutlich wurde, daß hier – nahezu durchgängig – vom Verlust, Verschwinden, Nicht- oder Noch-Nicht-Vorhandensein disziplinärer Identität die Rede war. Die Identität der Disziplin wurde entweder durch den Hinweis auf einen „pädagogischen Grundgedankengang“ zu rehabilitieren versucht (z.B. BENNER 1987; HERRMANN 1991), sie wurde durch die Hinwendung auf sozialwissenschaftliche Reflexionsformen postuliert (z.B. TENORTH 1983), oder sie wurde generell in Frage gestellt (vgl. z.B. BITTNER 1982 u. 1991; GIESECKE 1985; LENZEN 1987; MOLLENHAUER 1990; WÜNSCHE 1985).

In der Konsequenz der dritten Argumentation erhielt die Identität der Disziplin einen *fiktiven* Stellenwert. Der Aspekt der Fiktivität bzw. Fiktionalität disziplinärer Identität interessierte hier vor allem unter dem Vorzeichen der Normativität respektive Normierung pädagogischen Denkens, welche – so die These – mit der Perpetuierung von Realisierungswünschen bezüglich der Identität der Disziplin bis heute einhergeht. Um diesen Zusammenhang näher zu klären, wurde darauf aufmerksam gemacht – und an Beispielen verdeutlicht –, daß die Vorstellung einer disziplinären Identität begleitet ist von weiteren Vorstellungen: so z.B. von der Idee einer *internen Einheit* der Disziplin, einer notwendigen *Identifikation* mit externen Theorievorgaben, einer *Kontinuität* pädagogischer Themen und Fragestellungen, einer *Autonomie* der Pädagogik und schließlich der notwendigen *Balance* zwischen „historischen und strukturellen Aspekten“ (vgl. hierzu VOGEL 1991).

Am Beispiel des Autonomietheorems der Göttinger Schule (hier vor allem: NOHL, GEISSLER, WENIGER) wurde zu zeigen versucht, daß die spezifische Selektion und Organi-

sation pädagogikgeschichtlichen Materials der Konstruktion einer (ebenfalls fiktiven, wenngleich als solcher nicht erkannten) kontinuierlichen Entwicklungslinie pädagogischer Theoriebildung diene, welche die Legitimation des Autonomietheorems bzw. -postulats wiederum ermögliche.

Fazit: Das fortgesetzte Bemühen um eine Realisierung disziplinärer Identität ist zu betrachten unter dem Aspekt wiederholter Versuche einer Normierung pädagogischen Denkens, während die ausdrückliche Anerkennung der Fiktionalität disziplinärer Identität – und damit auch der Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung! – einhergehen dürfte mit der Aufgabe diesbezüglicher Normierungsversuche. Für das Verhältnis von Realität und Fiktionalität folgt daraus, daß unter dem – hier gesetzten – Vorzeichen der Fiktionalität nicht mehr mit der Perspektive einer möglichen Realisierung operiert werden kann, weil sich die aus dieser Sicht vermeintlichen Realisierungsversuche ihrerseits als fiktional gestaltet erweisen. ODO MARQUARD hat dies etwa mit dem Hinweis auf den Legierungscharakter von Wirklichkeit und Fiktion deutlich zu machen versucht, DIETER HENRICH mit dem Hinweis auf das Dilemma eines bewußten Gebrauchs von Fiktionen (vgl. HENRICH/ISER 1983). Zu problematisieren ist vielmehr der normative Charakter disziplinärer Identitätsstiftungsversuche, der sich nicht als Folge einer fiktionalen und damit prinzipiell kontingenten Geschichtsschreibung einstellt, sondern der vielmehr aus der normativen Setzung einer mit Allgemeingültigkeitsanspruch versehenen, festgestellten oder postulierten, Realität erfolgt. Mithin liegen die Konsequenzen der hier vorgelegten, normative Allgemeingültigkeitsansprüche ausschließenden Sichtweise gar nicht in der – dem Fiktionalitätsbegriff häufig zugeschriebenen – Aufgabe jeglicher Referenzansprüche auf „Wirklichkeit“; sie sind vielmehr in der Aufgabe eines an den Realitätsbegriff geknüpften Wahrheitsanspruches zu sehen, der seinerseits als Normierungsinstanz in Erscheinung tritt.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BITTNER, G.: Die inhumanen Humanwissenschaften. In: Neue Sammlung 31 (1991), 3, S. 339–352.
- BITTNER, G.: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), 4, S. 432–435.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985.
- HENRICH, D./ISER, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München 1983.
- HERRMANN, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft, Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991, S. 31–46.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 1, S. 41–60.
- MOLLENHAUER, K.: Gibt es für die Erziehungswissenschaft eine Zukunftsperspektive? Vortrag an der Universität Jyväskylä. Finnland 1990 (unveröff. Manuskript).
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), 3, S. 347–358.
- VOGEL, P.: System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 333–345.
- WUNSCH, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), 4, S. 433–449.

Anschrift der Autorin:

Dr. Annette Stroh, Uhlandstr. 98, W-1000 Berlin 31

Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik

Analysiert wurden im Zeitraum von Juni 1989 bis Dezember 1991 erschienene Publikationen mit Aussagen zur Geschichte der DDR-Pädagogik. Das Interesse galt dabei den auffindbaren Varianten und Veränderungen in der Konstellation von Gedächtnis und Geschichte (zur Differenz vgl. NORA 1990), Gemeinschaft (zum Terminus vgl. RORTY 1989) und gebrauchten Metaphern (zur Bedeutung von Metaphern in der Pädagogik vgl. DE HAAN 1991).

Entsprechend dem Interesse an Wechselbeziehungen und Veränderungen in der Konstellation von Gemeinschaft, Gedächtnis und Geschichte sowie des Metapherngebrauchs wurden die zahlreichen Publikationen im Umfeld des IX. Pädagogischen Kongresses vom Juni 1989 als letzter Versuch gelesen, im Hinblick auf das Bildungssystem der DDR nicht dessen *Geschichte* zu schreiben, sondern dessen *Gedächtnis fortzuschreiben*. Man kann sagen, daß die Veröffentlichungen Ausdruck dessen sind, einer Gedächtnisgesellschaft den geregelten Übergang von der Vergangenheit in die Zukunft zu sichern: Es wird *mitgeteilt*, wie das lebendige, immer weiter sich entfaltende Bildungssystem bis zum aktuellen Entwicklungsstand gelangt ist und wie es sich künftig gestalten wird.

Gegenüber den Narrationen des Gedächtnisses erzwingt Geschichtsschreibung kritisches Argumentieren und Analysieren. Der Prozeß der Entzauberung – verstanden als Subversion der Geschichte als Gedächtnisarbeit durch eine Geschichte als Kritik – setzt in den Publikationen im November 1989 ein: Der Erfolg, der Anspruch, der Sinn der pädagogischen Konzeptionen in der DDR wird in Frage gestellt, und das heißt: Die Autoren wollen sich nicht mehr unbedingt als jene sehen, die die Tradition weiterführen. Mit der *Vergeschichtlichung* des Gedächtnisses feiert man nun nicht mehr den IX. Kongreß, sondern analysiert diese Feierstunde der DDR-Pädagogik.

Werden die damit einsetzenden Geschichten der DDR-Pädagogik rekonstruiert, so kann man in Folge der hier vorgenommenen Sekundäranalyse mehrere Varianten unterscheiden: Die *Verfallsgeschichte*, die *Restbestandsgeschichte*, die *Konvergenzgeschichte* und die *Irrelevanzgeschichte*.

In der *Verfallsgeschichte* wird der Entwicklung des Bildungssystems der DDR, den theoretischen Orientierungen ein Deutungsmuster unterlegt, das das klassische des Niedergangs ist. Die Stationen des Niedergangs können unterschiedlich verortet sein, sind aber in der Reihenfolge immer identifizierbar: Von der demokratisch-humanen, auf Selbständigkeit setzenden Erziehung in den späten 1940er Jahren zur sozialistischen Einheitsschule mit wachsender Kommandopädagogik und Orientierung auf die strategischen politischen Ziele der SED bei wachsender Unglaubwürdigkeit eben dieser Zielsetzungen führt der Abstieg.

Die Geschichte der DDR-Pädagogik so zu erzählen heißt, die *Geschichte* über die Metapher von der goldenen Zeit des Anfangs wiederum zu einem *Gedächtnis* zu formieren. Die Gemeinschaft, an die sich die Rede wendet, ist die eines als gemeinsam identifizierten Wunsches: Das Gedächtnis erinnert an die Euphorie und die Möglichkeit eines Anfangs, eines Neubeginns. Man möchte dort wieder einsetzen, wo der Irrtum unterlief: beim Abbruch der kindbezogenen Reformpädagogik in den späten 40er Jahren. In dem Maße nun,

in dem die DDR Objekt von Geschichte wird und die Euphorie des Neuanfangs schwindet (das ist schon Mitte 1990 der Fall), ist eine Verfallsgeschichte als Leidensgeschichte selbst notleidend.

Gerade dies, der Übergang vom Gedächtnis zur Geschichte, gibt dann der *Restbestandsgeschichte* einen breiten Artikulationsraum. Er erschließt sich gegen Ende des Jahres 1989 und besteht bis heute fort. Es ist die Geschichte von den Nischen und Reservaten, von der verordneten Wirklichkeit und der wirklichen Wirklichkeit, vom natürlichen Prozeß und den künstlichen Konstrukten, von den hehren Zielen und ihrer Pervertierung in der Realität, die dabei geschrieben wird. Diese Rede sucht – den Untergang des alten Systems akzeptierend – in den Trümmern nach Brauchbarem für Gegenwart und Zukunft. Metaphorisch wird nicht mit Termini des Fortschritts oder des Niedergangs operiert, sondern mit Bildern aus dem Areal des Verschütteten und Verborgenen.

In Gemeinschaften, die Positives am Schulsystem der DDR, an den Theorien und Konstrukten der DDR-Pädagogik identifizieren, werden die Fragmente, die Bruchstücke des Guten aus den Trümmern weiterreichend auch so sortiert, daß ein Fortschritt erkennbar wird. Es ist nicht jener Fortschritt des Gedächtnisses im Umfeld des IX. Pädagogischen Kongresses, sondern einer der Geschichte. Der Weg dahin führt zumeist über ein Analyseergebnis, das eine Annäherung der Systeme Ost und West seit mindestens zwei Jahrzehnten konstatiert. Insbesondere Soziologen formulieren so eine *Konvergenzgeschichte*. Empirisch werden keine gravierenden Unterschiede zwischen der DDR und anderen europäischen Industrieländern hinsichtlich der Mentalität der Bevölkerung ausgemacht. Und da Mentalitäten, Bedürfnisse und grundlegende Orientierungsmuster (auch) über das Bildungssystem vermittelt werden, kann man durchaus konvergente Systemleistungen in Ost und West annehmen.

Die Konvergenzgeschichte erfährt ihre Radikalisierung in der *Indifferenzgeschichte*, die sich, angestiftet von der Mentalitätsforschung, der schulinternen Situation zuwendet: Nicht nur in der pädagogischen Theoriebildung, im Aufbau des Bildungssystems, in der Organisation der Förderung des einzelnen, in den Lehrplänen, sondern auch im Schulalltag bis hin zur schulischen Atmosphäre sind Differenzen, so wird aufgrund zahlreicher empirischer Studien mitgeteilt, Hirngespinnste.

Es ist mithin fraglich, ob es einen Sinn macht zu sagen, es gab *die* DDR-Pädagogik i.S. eines eigenständigen, von anderen „Pädagogiken“ abgrenzbaren Konstruktes. Gleichzeitig zeigt sich, daß sich bestimmte Geschichten über die DDR-Pädagogik nicht halten können. Nicht, weil sie keine inhaltliche Substanz haben ist dies der Fall, sondern weil ihre Gemeinschaften sich auflösen. So formen sich die Geschichten über die DDR-Pädagogik mehr und mehr zu Rechtfertigungspraktiken im Rahmen eines Kontextes, der letztlich zuläßt behaupten zu können: es gab gar keine DDR-Pädagogik.

Literatur

DE HAAN, G.: Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Weinheim/Basel 1991, S. 361–375.

NORA, P.: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin 1990.

RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1989.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gerhard de Haan, Essener Str. 14, W – 1000 Berlin 21

Symposion 3.

Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration

0. Einleitung

Die Analyse der deutschen Berufsausbildung in der Spannung von Modernisierung und Modernitätskrise und die Prognosen über Entwicklungstendenzen im Kontext der europäischen Integration sind so komplexe Aufgaben, daß sie im Rahmen eines Kongreß-Symposions nur annäherungsweise und exemplarisch an einigen Segmenten und Problemstellungen geleistet werden kann. Ursachen für die hohe Komplexität des Problemfeldes sind die Vielzahl von Einflußfaktoren auf die Berufsbildung – von der vorberuflichen Bildung über die berufliche Erstausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung – und deren wechselseitige Beziehungen. Hervorzuheben sind folgende Faktorenbündel, die in je spezifischer Weise auf die Strukturen und die Prozesse in der Berufsbildung wirken:

1. Der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken führt zu Veränderungen in fast allen menschlichen Lebensbereichen, insbesondere zu neuen und zeitlich immer schneller sich vollziehenden Veränderungen in den Anforderungen des Beschäftigungssystems, die neue Berufs- und Beschäftigungs- sowie neue sektorale Arbeitsplatzstrukturen zur Folge haben.
2. Die Bevölkerungsentwicklung im Inland, die Einflüsse aus den europäischen Binnenwanderungen, aus den außereuropäischen Zuwanderungen und aus der Asylantenaufnahme wirken direkt auf den Arbeitsmarkt und indirekt, z.B. über veränderte Nachfragestrukturen, auf die nationale Wirtschaftsentwicklung.
3. Entwicklungen im Bildungssystem, insbesondere der Ausbau im allgemeinen Schulwesen, im Hochschulbereich und in der Weiterbildung reagieren u. a. auf die gestiegene Bildungsnachfrage der Bevölkerung nach höheren allgemeinen Schulabschlüssen und nach qualifizierter Berufsausbildung.
4. Fast alle für die Berufsbildung wichtige Rahmendaten verändern sich durch die Vereinigung der ostdeutschen mit den westdeutschen Bundesländern sowie durch den gemeinsamen europäischen Binnenmarkt und durch die weitergehende (ost)europäische Integration.

Bei der Planung des Symposions haben wir drei wichtige, die Komplexität der Frage- und Problemstellungen reduzierende Entscheidungen getroffen.

1. Wir verzichten auf detaillierte Analysen der Einflußfaktoren, die auf die Berufsbildung wirken, um zu konzentrierten Darstellungen und Analysen von *Reaktionen im Bildungssystem* zu kommen.
2. Trotz der wichtigen Zusammenhänge zwischen den Stufen der Berufsbildung – vorberufliche Bildung, berufliche Erstausbildung, berufliche Weiterbildung – erfolgt eine

Konzentration auf die mittlere Stufe, auf die *Berufsausbildung*. Dabei ist berücksichtigt worden, daß das gemeinsam von den Kommissionen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung geplante Symposium 10. „Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ sich auf berufsstrukturelle Probleme und auf die (berufliche) Weiterbildung konzentriert.

3. Die exemplarischen Beispiele für Reaktionen in der Berufsausbildung sollen sich zum einen auf *makrostrukturelle Rahmenbedingungen* und Entwicklungstendenzen beziehen. Zum anderen sollen wichtige *mikrostrukturelle Veränderungen* bei der Gestaltung beruflicher Lernprozesse in den Vordergrund gerückt werden.

Diesen Planungsvorstellungen entsprechend, sind am ersten Halbtage des Symposiums (16. März 1992) vier Vorträge gehalten und diskutiert worden, die makrostrukturelle Veränderungen in der Berufsausbildung erörtern. Am zweiten Halbtage des Symposiums (17. März 1992) schlossen sich vier Vorträge zu mikrostrukturellen Veränderungen an. Die Vorträge werden in überarbeiteter Fassung in einem Sammelband erscheinen (PETER DIEPOLD/ADOLF KELL (Hrsg.): *Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der europäischen Integration*. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1992). Im folgenden berichten wir zusammenfassend über die acht Symposiumsvorträge (anhand der uns vorliegenden Vortragsmanuskripte ohne Quellennachweise im einzelnen) unter Berücksichtigung unserer Planungsüberlegungen und von Diskussionsbeiträgen.

Die Vorträge des ersten Halbtages über makrostrukturelle Veränderungen in der Berufsausbildung haben als gemeinsamen Bezugspunkt die oben global umrissenen Einflußfaktoren, ohne die Faktorenbündel im einzelnen zu analysieren. Sie konzentrieren sich auf wichtige Reaktionen in Berufsbildungssystemen und auf folgende Entwicklungen:

BURKARD SELLIN verfolgte als Mitarbeiter im Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) dezidiert die Perspektive der europäischen Integration. Er umreißt die wirtschafts- und berufsbildungspolitischen Ziele der Europäischen Gemeinschaft (EG), wie sie in den verschiedenen Verträgen und in zahlreichen Programmen der EG-Kommission formuliert sind. Dann geht er den Bedingungen nach, die maßgebend sind für die erheblichen Differenzen zwischen diesen Zielen und der gesellschaftlichen Praxis in den Mitgliedsländern, also zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Mit Bezug auf diese Differenzen umreißt er die großen Aufgabenkomplexe, die bearbeitet und bewältigt werden müssen, wenn die anwachsenden sozialen und wirtschaftlichen Disparitäten im Zuge und mit der Europäischen Integration gemildert, abgebaut und schließlich überwunden werden sollen.

HANS-PETER BLOSSFELD konzentrierte seine Analysen aus einer ähnlichen berufsbildungspolitischen Sicht auf die berufliche Erstausbildung Jugendlicher und er bezog in seine vergleichenden Analysen die Vereinigten Staaten von Amerika ein. Unter theoretischen Gesichtspunkten hat er zentrale Dimensionen erarbeitet, die zur Klassifizierung und zum internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen geeignet sind. Anhand dieser Dimensionen erläutert er die Ergebnisse seines internationalen Vergleichs auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse; und mit Bezug darauf erörtert er ausgewählte Spezifika des deutschen Berufsausbildungssystems. Für die Frage nach den Ursachen sozialer und wirtschaftlicher Disparitäten ist besonders interessant zu verfolgen, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit oder ohne Berufsausbildung über Teilarbeitsmärkte in das Beschäf-

tigungssystem integriert werden bzw. aufgrund welcher Einflußfaktoren sie überhaupt keinen Zugang in die Erwerbsarbeit finden oder ihnen der Zutritt zu qualitativen Berufspositionen verwehrt bleibt.

Da eine Dimension der Klassifizierung von Berufsausbildungssystemen das Theorie-Praxis-Verhältnis ist, dieses überlagert wird von den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Vorstellungen zum Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, muß die Frage nach der Modernisierung der Bildungssysteme auch auf die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II gerichtet werden. WOLFGANG HÖRNER erörterte in seinem Vortrag, wie das Verhältnis von beruflichem und allgemeinem Lernen in den Reformprozessen unserer Nachbarstaaten – insbesondere in Frankreich und Polen – praktiziert und reflektiert wird, und unter welchen spezifischen Bedingungen dies geschieht. Denn während in der Bundesrepublik Deutschland die Modernisierung der Berufsbildung stark auf das „Duale System“ konzentriert ist, schließt in den Nachbarstaaten die Neureflexion über die Qualität der Berufsbildung das Nachdenken über neue Formen von beruflichem und allgemeinem Lernen – wie auch über die Verbindung von Arbeiten und Lernen – mit ein.

MEINHARD STACH analysierte die Berufsausbildung Behinderter mit Bezug auf Strukturen und Entwicklungen in Großbritannien, Dänemark und der Bundesrepublik Deutschland. Die zentrale Perspektive für diese Überlegungen war die Frage, ob und inwieweit die Integration Behinderter in „normale“ Berufsausbildung und Beschäftigung in den drei Ländern programmatisch gewollt und realisiert wird.

Die mikrostrukturellen Analysen von Veränderungen und Entwicklungstendenzen in der Berufsausbildung, die am zweiten Halbtage des Symposions vorgetragen wurden, konzentrierten sich auf die Modernisierung bei der Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse unter folgender zentraler Fragestellung: Welche Möglichkeiten und Grenzen bestehen angesichts der makrostrukturellen Veränderungen für das Lernen in simulierter Wirklichkeit, an reduzierten Modellen, in sorgfältig gestalteten Lehr-Lern-Situationen und in natürlichen Arbeitssituationen?

Nicht mehr erfahrbare Praxis soll in Simulationen erfahrbar gemacht werden; nicht durchschaubare Arbeitswirklichkeit soll in ihrer Komplexität didaktisch reduziert und in Modellen abgebildet werden, die das Original reduzieren, akzentuieren, beherrschbar machen, wie etwa in ökonomischen Planspielen, im Lernbüro, in der Lehrwerkstatt. Neuere Ansätze behaupten, das Lernpotential von Arbeitsplätzen sei noch lange nicht erschöpft, die Theorie brauche die Praxis, zur Simulation gehöre auch der Ernstcharakter betrieblichen Handelns. Freilich sei eine bloße Beistelllehre – Zuschauen und Nachmachen – dafür wenig geeignet; auch die Lernprozesse dyadischer Interaktion zwischen Auszubildendem und Ausbilder in natürlichen Situationen müßten gestaltet werden.

Zu diesen Problemen wurde exemplarisch für viele neue Entwicklungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aus vier Projekten berichtet.

CHRISTOPHER C. HAYES vertrat ein holistisches Konzept beruflicher Bildung im Rahmen eines langfristigen, strategischen Aspekts von Personalentwicklung. Im Zentrum seines Projekts „Growing an Innovative Workforce“ standen simulierte Unternehmensmodelle der Zukunft – im Jahr 1997 –, an dessen vielfältigen Problemen Auszubildende den Umgang mit komplexen Systemen üben.

FRANK ACHTENHAGEN stellte ein Beispiel auf der Ebene mittelfristiger Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung vor. In seinem Projekt steuert das Planspiel „Jeans-Fabrik“ in einer Vielfalt von sorgfältig modellierten Lehr-Lern-Sequenzen das Lernen, Denken und

Handeln von Schülern kaufmännischer Berufsfachschulen in komplexen ökonomischen Situationen. Sein Beispiel zeigt die konstruktiven und evaluativen Möglichkeiten des Lernens an Modellen auf.

HEINZ-HERMANN ERBE setzte sich für den gewerblich-technischen Bereich mit der Frage auseinander, ob das Lernen an Simulationsmodellen das Lernen am konkreten Gegenstand ersetzen kann und wieweit sich diese beiden Zugriffe wechselseitig bedingen.

ANDREAS KECK berichtete aus der Pilotstudie für ein beantragtes DFG-Projekt, in dem die Lernprozesse kaufmännischer Auszubildender an Arbeitsplätzen betrieblicher Fachabteilungen und insbesondere die Rolle nebenamtlicher Ausbilder empirisch untersucht und die Faktoren bestimmt werden sollen, die das Lernpotential „natürlicher“ Arbeitssituationen ausmachen.

1. Strukturelle Bedingungen für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher
(BURKART SELLIN, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung,
Berlin)¹

Über die große Bedeutung einer beruflichen Erstausbildung für die individuelle Entwicklung – insbesondere im Jugendalter –, für das Lebens Einkommen als ökonomische Basis für Handlungsmöglichkeiten in allen anderen Lebensbereichen und für den sozialen Status in der Gesellschaft gibt es keinen Zweifel. Die Forderung „Berufsausbildung für alle“ gehört deshalb zum wichtigen Bestandteil von Verfassungen, nationalen Gesetzen, internationalen Verträgen sowie von sozial- und bildungspolitischen Programmen von Parteien und Verbänden. Allerdings bleibt meistens unbestimmt, in welchem Umfang und auf welchem Niveau eine *Mindestausbildung* für *alle* Jugendliche gesichert werden soll. Deshalb ist es auch sehr schwierig, genau zu bestimmen, in welchem Umfang die zum Teil sprachlich hochgesteckten Ziele in der gesellschaftlichen Praxis realisiert werden.

BURKART SELLIN erläutert in seinem Beitrag zunächst die *Ziele* für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher, die in den Verträgen und Abkommen der Europäischen Gemeinschaft formuliert sind. Diese gehen vom in Europa allgemein anerkannten Grundrecht auf freie Berufs- und Arbeitsplatzwahl sowie auf Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Berufsbildung aus. Seit den 1960er Jahren wird in der EG in regelmäßigen Abständen der Grundsatz wiederholt, daß kein Jugendlicher das jeweilige Bildungssystem ohne den Erwerb einer am Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation verlassen soll (vgl. z. B. 1. und 2. Grundsatz im Beschluß des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf der Grundlage des Art. 128 der Römischen Verträge). Auch in einer Reihe von Aktions-, Mobilitäts- und Erfahrungsaustauschprogrammen im Bildungs- und Berufsbildungsbereich, die seit Mitte der 1970er Jahre aufgelegt wurden, in der Sozialcharta, zu der sich die Staatshäupter 1989 feierlich bekannten, und im „Abkommen zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs Großbritannien und Nordirland über die Sozialpolitik“, das in Maastricht 1991 für verbindlich erklärt wurde, wird dieses Grundrecht betont. Da die EG bis heute für Bildung und Kultur nicht zuständig ist, steht die Europäische Berufsbildungspolitik unter dem Primat der Wirtschaftspolitik, die auf eine harmonische wirtschaftliche Entwicklung in allen Mitgliedsstaaten gerichtet ist. In diesem Kontext spielt die berufliche

Bildung eine herausragende Rolle, insbesondere für die Angleichung der Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie für den Abbau regionaler Disparitäten. Um die wirtschafts-, sozial- und berufsbildungspolitischen Ziele zu erreichen, wurden Ende der 1960er Jahre Interventionsmechanismen in Form des Sozialfonds und des Regionalfonds geschaffen. Durch diese Fonds sind z. B. Maßnahmen gefördert worden für sog. Benachteiligte, für ausländische Arbeitnehmer, für die Wiedereingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt und für Langzeitarbeitslose.

Trotz vielfältiger Interventionen und zahlreicher Aktionsprogramme der EG ist der Anteil von Jugendlichen, der die Schulen ohne weiterführende Bildung bzw. ohne eine anerkannte Berufsausbildung verläßt, relativ hoch; er beträgt in den einzelnen Mitgliedstaaten zwischen 10–50% eines Altersjahrgangs. Die Erreichung der Ziele im Kontext der fortschreitenden Europäischen Integration dürfte noch schwieriger werden – so erläuterte SELLIN – so daß auf die Berufsausbildung eher noch größere Herausforderungen zukommen. Er erläuterte in sieben Punkten, wie unter Berücksichtigung welcher Aspekte die Berufsbildungssysteme in den Ländern weiterentwickelt und die Berufsausbildung gefördert werden sollte.

Im zweiten Teil seines Referates widmete sich SELLIN den Einflußfaktoren, die auf die Realisierung der Ziele wirken. Ausgehend von dem Sachverhalt, daß in allen Mitgliedstaaten der EG es ohne Ausnahme bisher nicht gelungen ist, das seit 1963 allgemein akzeptierte Grundrecht und die auf dieser Basis konkretisierten Ziele zu realisieren, wies SELLIN auf folgende Einflußfaktoren, die auf die Zielrealisierung wirken:

- Entwicklungsrückstände in bestimmten Regionen und Mitgliedsstaaten: Das Bruttosozialprodukt z. B. zwischen Dänemark und Portugal differiert etwa im Verhältnis von 10:1.
- Die Konjunkturabhängigkeit der Nachfrage nach Qualifikationen, insbesondere in gewissen Branchen wie der Bau-, Stahl- und Bekleidungsindustrie.
- Demographische Faktoren und dadurch bedingte Anpassungsprobleme.
- Wandel der Einstellungen gegenüber Bildung und Beruf, verstärkte Nachfrage von Frauen etc..
- Mangelnde Definition und Anpassung von Qualifikationen angesichts des strukturellen Wandels.
- Kosten und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung und deren evtl. unausgewogene Verteilung auf mehrere Schultern: Staat, Wirtschaft, private Haushalte etc.
- Anstieg der Massenarbeitslosigkeit und/oder Marginalisierung bestimmter Personengruppen, z. B. in der Folge der sogenannten ‚Ölkrise‘ Mitte der 70er Jahre.
- Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeits- und Berufsstrukturen (Ende des ‚Taylorismus‘ bzw. ‚Fordismus‘, schlanke bzw. ‚lean‘ Produktion) unter Berücksichtigung neuer Produktionskonzepte.
- Resistenz- und Beharrungsvermögen der institutionellen Rahmenbedingungen durch berufsständische bzw. korporatistische und branchenspezifische Traditionen incl. patriarchalischer und/oder berufsethischer Einstellungen, die einer Modernisierung entgegenstehen mögen.

Im dritten Teil zog SELLIN Folgerungen aus der europäischen Entwicklung für das deutsche Berufsbildungssystem und erläuterte „Herausforderungen“, die er auf die Bundesrepublik zukommen sieht:

- Effizienz des Unterrichts und seiner Didaktik und Methodik.
- Pädagogische Eignung der Lehrer und der Ausbilder und ihre ständige Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit.
- Einbeziehung der ‚Umwelt‘ einschließlich der ‚Community‘ in die Ausbildungsprogramme.
- Ermöglichung intrinsischer Motivitation zur Vorbereitung einer möglichst objektiven Berufs- bzw. Tätigkeitsfeldwahl.
- Sicherstellung der europäischen und multikulturellen Dimension im Unterricht und in der Ausbildung.
- Verkürzung der Ausbildungs- und Studiendauer, ohne neue Rigiditäten einzuführen im Hinblick auf Disziplin und Organisation.
- Entwicklung neuer Formen alternierender Ausbildung und Systematisierung der Weiterbildung.
- Stärkung der Teilzeitberufsschulen gegenüber der betrieblichen Ausbildung bei gleichzeitigem Abbau der Monopolstellung des Betriebs im dualen System.
- Einrichtung regionaler Produktions- und Innovationszentren und Ausbau der überbetrieblichen sowie außerbetrieblichen Ausbildungsgänge in Ergänzung der Meisterlehre in Handwerk und Industrie.
- Erneuerung der Ausbildung insbesondere in den von Frauen dominierten Dienstleistungsberufen in Büro, Handel und im Gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich, die häufig karrieremäßig in Sackgassen führen.

Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, müsse insbesondere die spezifische Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Bundesrepublik durch Annäherung von Bildungs- und Berufsbildungssystem überwunden und die Beziehungen zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung neu bestimmt werden.

SELLINS abschließende Überlegungen bezogen sich auf zentrale Aufgaben und künftige Entwicklungen in Gesamteuropa. Eine verbindliche, europaweite Bildungspolitik hält SELLIN auch nach den vertraglichen Vereinbarungen von Maastricht für recht unwahrscheinlich. Denn die neuen Artikel 126 und 127 über Bildung und Berufsbildung sind im wesentlichen eine Bestätigung des Status Quo, und sie bilden die juristische Absicherung der de facto schon seit ca. einem Jahrzehnt bestehenden Politik der EG auf diesen Gebieten. Die EG wird auch weiterhin die nationalen Berufsbildungspolitiken nur nach dem Prinzip der Subsidiarität unterstützen und ergänzen können. Für die Angleichung der Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Mitgliedstaaten scheint die gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen von besonderer Bedeutung. Auf der Basis vergleichender Informationen über Berufsausbildungen und Berufe auf der Facharbeiter- und Fachangestelltebene könnte insbesondere für abhängig Beschäftigte die Möglichkeit eröffnet werden, ihre beruflichen Qualifikationen im Binnenmarkt der EG ab 1993 besser geltend machen zu können. SELLIN erwartet, daß die Förderung der beruflichen Bildung einen zentralen Stellenwert erhalten wird. Das zeichne sich in dem jüngst vorgelegten Arbeitsprogramm der EG-Kommission und im DELORS-II-Paket zur Finanzierung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts ab. Auch für die 1994 beabsichtigte neuerliche Reform der Strukturfonds der EG, die zur Umsetzung der sogenannten neuen Industriepolitik erforderlich ist, wird die berufliche Bildung und Weiterbildung ein zentrales Element von etwaigen neuen Interventionsmechanismen sein.

2. Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich (HANS-PETER BLOSSFELD, San Domenico di Fiesole, Italien)²

Der zweite Beitrag des Symposions ist auf einen strukturellen Vergleich der Berufsbildungssysteme vor allem in den Mitgliedsstaaten der EG konzentriert, um vor diesem Hintergrund Folgerungen für die Entwicklung der beruflichen Erstausbildung in der Bundesrepublik ziehen zu können.

HANS-PETER BLOSSFELD ging einleitend von den Befunden eigener empirischer Untersuchungen aus, daß der größte Teil des berufsstrukturellen Wandels über den Eintritt junger und das Ausscheiden älterer Erwerbstätiger verläuft. Der beruflichen Erstausbildung kommt damit in modernen Gesellschaften – vor dem zweiten Weg, der beruflichen Weiterbildung – eine besondere Bedeutung für die Bewältigung des beruflichen Strukturwandels zu. Da sich die berufliche Erstausbildung in den verschiedenen Ländern historisch sehr unterschiedlich entwickelt hat, spielt die berufliche Ausbildung eine von Land zu Land unterschiedliche Rolle bei der Status- und Einkommensbestimmung, bei der Gestaltung von betrieblichen Hierarchie- und Personalstrukturen, bei der Arbeitsorganisation und bei der Differenzierung von Arbeitsmärkten. Deshalb können die Strukturen der beruflichen Erstausbildung nur im Zusammenhang mit der beruflich-organisatorischen Struktur des jeweiligen Beschäftigungssystems verstanden und verändert werden.

Den Vergleich unterschiedlicher Systeme der Berufsausbildung konzentrierte BLOSSFELD auf drei Dimensionen der Organisation beruflicher Ausbildung, die für die Bewältigung des berufsstrukturellen Wandels von besonderer Bedeutung sind:

- (1) Die Organisation des *Theorie-Praxis-Bezuges*,
- (2) die *Standardisierung* und
- (3) die *Stratifizierung* der Berufsausbildung.

Die verschiedenen Kombinationen von theoretischem Lernen und Lernen durch Arbeitserfahrungen reichen von dem einen Extrem, dem Vorlauf und Vorrang des theoretischen Lernens in allgemeinen und beruflichen Schulen (Frankreich, Luxemburg, Belgien), bis zum anderen Extrem des reinen On-the-job-Trainings, bei dem der Auszubildende alle seine Qualifikationen ohne theoretische Begleitung nur durch das Mitwirken bei der Lösung realer beruflicher Aufgaben an einem konkreten Arbeitsplatz erwirbt (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien). Zwischen diesen beiden Extremen liegen die verschiedensten Kombinationen von schulischer und betrieblicher Ausbildung. Vergleichende Analysen ergeben, daß in modernen Gesellschaften rein schulische und rein berufspraktisch organisierte Berufsausbildungen mit Nachteilen verbunden sind. Die Attraktivität dualer Berufsausbildungen wie in der Bundesrepublik resultiert aus den pragmatischen Kompromissen, die für die einzelnen Ausbildungsberufe in der Kombination von theoretischem und praktischem Lernen gefunden wurden. Insofern ist es ein gutes Modell zur Bewältigung des raschen beruflichen Strukturwandels, das in der Theorie-Praxis-Kombination jedoch weiter verbessert werden kann und sollte.

Die zweite Dimension eines Vergleichs, die *Standardisierung der Berufsausbildung*, bezieht sich auf das Ausmaß, in dem für eine Berufsausbildung die gleichen Standards gelten und der Zugang zu den Arbeitsplätzen über Ausbildungszertifikate strukturiert ist. Das eine Extrem ist gekennzeichnet durch relativ hochstandardisierte Bedingungen sowohl hinsichtlich der theoretischen und praktischen Teile der Berufsausbildung, die mit einem anerkannten Zertifikat abgeschlossen werden (Deutschland). Das andere Extrem ist

das weitgehend unreglementierte On-the-job-Training, bei dem in den Betrieben ohne generelle Vorschriften hinsichtlich der Ausbilder und der Lehrpläne ausgebildet wird und das ohne allgemein anerkannte Zertifikate abschließt (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien). Aus dem Vergleich der Extreme und der vielfältigen Zwischenformen in der Standardisierung des schulischen und praktischen Teils der Berufsausbildung geht hervor, daß sowohl das unkontrollierte und unzertifizierte On-the-job-Training als auch das stark abgeschottete berufsorientierte Duale System organisatorische Lösungen mit hohen Kosten für den Mobilitätsprozeß der Erwerbstätigen sind. Weil eine zu geringe Standardisierung der Berufsausbildung durch Konzentration des On-the-job-Trainings eine Abschottung von betriebsinternen Arbeitsmärkten bewirkt und das hochstandardisierte duale Berufsausbildungssystem zu einer berufsspezifischen Abschottung von Mobilitätsströmen führt, benötigen moderne Berufsbildungssysteme institutionelle Arrangements der Berufsausbildung, die sowohl eine überbetriebliche Standardisierung gewährleisten als auch die berufliche Flexibilität aufrechterhalten. Demzufolge müßte das deutsche duale Berufsausbildungssystem entstrukturiert werden – unter Beibehaltung wesentlicher Elemente wie normative Vorgaben durch Ausbildungsordnungen, Kontrolle von Mindestanforderungen an die Qualität der betrieblichen Ausbildung und die Einbindung der Arbeitgeberseite bei der Zertifizierung der Berufsausbildungsabschlüsse.

Die dritte Dimension für den Vergleich bezieht sich auf die *Stratifizierung der Berufsausbildung*, die danach klassifiziert wird, inwieweit sie Un- und Angelernten von den beruflich Ausgebildeten differenziert und den beruflich Ausgebildeten die Möglichkeit verschafft, in der Berufspyramide nach oben zu steigen. Die beiden Extreme sind einerseits eine fließende Grenze zwischen den Un- und Angelernten zu den Ausgebildeten dadurch, daß das On-the-job-Training – und dessen Qualität – entscheidend ist für die Karriereperspektiven im Betrieb (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien); andererseits die strikte Trennung zwischen den Ungelernten und den Ausgebildeten durch stark formalisierte Berufsausbildungen, die eine Aufstiegs-Weiterbildung (z. B. zum Techniker oder Meister) weitgehend an eine vorausgegangene qualifizierte Berufsausbildung bindet (Deutschland). Ein Vergleich der beiden Extreme mit den vielen Zwischenformen ergibt als Fazit, daß ein modernes berufliches Bildungssystem über den Lebenslauf hinweg sowohl von unten (Ausbildungsflexibilität) als auch nach oben (Karriereflexibilität) offen sein und die einzelnen Karriereschritte durch Zertifikate stützen muß. Das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland müßte demnach in hierarchischer Hinsicht offener gestaltet werden.

Den Problemen einer relativ strikten Trennung zwischen Ungelernten und Ausgebildeten ging BLOSSFELD anhand empirischer Untersuchungen nach. Vergleiche von Alters-Kohorten belegen, daß im deutschen Berufsausbildungssystem der Anteil der Ungelernten in jeder Generation sehr stark von den jeweils ökonomisch und demographisch beim Eintritt in die Berufsausbildung vorherrschenden historischen Bedingungen abhängig ist und sich dann über den weiteren Lebenslauf nicht mehr ändert. Dieser Generationszusammenhang trifft darüber hinaus auch für die Qualität der Berufsausbildung und für die Ausbildungschancen von Frauen, Ausländern und Kindern aus unteren sozialen Schichten zu.

Im letzten Teil seines Vortrages faßte BLOSSFELD die Ergebnisse des internationalen Vergleichs im Hinblick auf die drei Dimensionen zusammen, hob die jeweiligen Vor- und Nachteile hervor und zeigte auf, welche Entwicklungen in den einzelnen Ländern eingeleitet werden müßten, damit ihre Berufsbildungssysteme modernisiert werden. Für das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland stellt er zusammenfassend fest, daß es sich als ein Modell mit vielen Stärken erwiesen habe, das nach verschiedenen Korrekturen ge-

eignet ist, den Modernisierungsansprüchen eines raschen berufsstrukturellen Wandels entsprechen zu können.

3. *Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II – Reflexionen aus vergleichender Sicht*
(WOLFGANG HÖRNER, Ruhr-Universität Bochum)³

Die Entwicklungsmöglichkeiten Jugendlicher sind nicht nur von dem strukturellen Angebot des jeweiligen Berufsausbildungssystems abhängig, sondern auch von dem im allgemeinen Schulwesen. Aus Sicht individueller Entwicklung steht berufliches Lernen immer in Beziehung zum allgemeinen Lernen. Ob und wie diese Beziehungen bildungspolitisch und pädagogisch gestaltet sind, beeinflusst in hohem Maße die Entwicklungsmöglichkeiten Jugendlicher im Sekundarbereich II. Zur Beurteilung des Modernitätsgrades eines Berufsbildungssystems gehören deshalb Analysen über die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Jugendalter.

WOLFGANG HÖRNER hat aus vergleichender Sicht die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II mit der Konzentration auf Deutschland, Frankreich und Polen analysiert. Er konstatiert, daß in Deutschland das berufsbildungspolitische Interesse stark auf das „duale System“ zentriert ist, zumal dieses im Ausland oft bewundernd als ein Schlüssel zur wirtschaftlichen Stärke Deutschlands angesehen werde. Im Ausland jedoch schließe die Neureflexion über die Qualität der Berufsbildung ein verstärktes Nachdenken über neue Formen des Verhältnisses von beruflichem und allgemeinem Lernen mit ein.

Für Frankreich stellt er fest, daß seit 1970 doppelt-qualifizierende Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II ständig expandierten und in den letzten Jahren das Spektrum dieser Ausbildungstypen qualitativ noch erweitert wurde. Auch der östliche Nachbar Polen verfügt über differenzierte Erfahrungen mit doppeltqualifizierenden Ausbildungsgängen, die nach dem politischen Umbruch keineswegs in Frage gestellt wurden, sondern unter Hinweis auf die notwendige Modernisierung und den ökonomischen Strukturwandel weiter ausgebaut werden.

Nach dem Problemaufriß erläuterte HÖRNER ausführlich die Effizienz doppeltqualifizierender Bildungsgänge in Frankreich. Die französische Sekundarstufe II bietet eine Vielzahl allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge, darunter zwei Typen doppeltqualifizierender Bildungsgänge, die von etwas mehr als einem Drittel der Schüler außerhalb bzw. oberhalb der Facharbeiterausbildung gewählt werden. Quantitativ am bedeutsamsten sind die „technologischen“ Sektionen der Gymnasien, die zum „Technikerabitur“ führen. Ein neu geschaffener doppeltqualifizierender Bildungsgang führt im Anschluß an eine abgeschlossene Facharbeiterausbildung zum „Berufsabitur“. Nach der französischen Klassifikation der beruflichen Ausbildungsebenen liegt dieser auf dem Ausbildungsniveau IV oberhalb der Facharbeiterebene (Niveau V) und unterhalb der Ebene von Kurzstudien an Hochschulen und Fachhochschulen (Niveau III). Die Bildungspolitik der französischen Regierungen ist seit Beginn der 80er Jahre darauf gerichtet, den Anteil der Absolventen auf dem Ausbildungsniveau IV bis zur Jahrtausendwende auf 80 % eines Altersjahrgangs zu steigern. In den letzten 10 Jahren ist bereits eine Steigerung von 33 % auf 54 % erreicht worden. Im Jahre 1990 erwarben in Frankreich mehr als ein Drittel aller Abiturienten (36 %) ein doppeltqualifizierendes Abitur, darunter fünf Sechstel ein Technikerabitur, ein Sechstel ein Berufsabitur.

Zur Leistungsfähigkeit dieser doppeltqualifizierenden Bildungsgänge konnte HÖRNER aus zahlreichen französischen Untersuchungen Ergebnisse vorstellen und erläutern. Sie waren darauf konzentriert festzustellen, wie und unter welchen Bedingungen doppeltqualifizierende Bildungsgänge die beiden ihnen zugedachten Funktionen erfüllen. Dafür wurde einerseits das Studienverhalten der Absolventen, andererseits ihre berufliche Eingliederung untersucht.

Zum „moderneren“ „Berufsabitur“ ist hervorzuheben, daß die Arbeitgeber in ihrem Einstellungsverhalten tendenziell die höher qualifizierten Absolventen des Niveaus IV bevorzugen. In Fortsetzung der betrieblichen Tradition, die mittleren Positionen als Aufstiegspositionen der Facharbeiter zu besetzen, kommen die Inhaber eines „Berufsabiturs“ zuerst zum Zuge. HÖRNER stellte fest, daß das Berufsabitur in diesem Kontext die direkt berufsqualifizierende Rolle des früheren Technikerabiturs übernommen habe, während beim Technikerabitur die Funktion der Berufsvorbereitung in den Hintergrund geraten sei.

Bei den Analysen über die Effizienz der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in Polen setzt HÖRNER unter vergleichender Sicht an dem mit Frankreich gemeinsamen Punkt an, daß die Berufsausbildung hauptsächlich in Vollzeitberufsschulen vermittelt wird. Er verwies zugleich aber auf einen großen Unterschied – abgesehen von den Unterschieden in der Wirtschaftsstruktur und in den andersartigen Gesellschafts- und Bildungssystemen in (der früheren Volksrepublik) Polen: Während Polen seit der Nachkriegszeit über ein Netz von Vollzeitberufsschulen verfügt, das quasi flächendeckend ist und damit alle Jugendlichen erfaßt, die keinen anderen Bildungsgang eingeschlagen haben, wird in Frankreich nur ein Teil der qualifizierten Arbeitskräfte in den Vollzeitberufsschulen ausgebildet; ein nicht unerheblicher Teil der französischen Jugendlichen bleibt ohne formale Berufsausbildung.

Zu den polnischen Berufsschulen gehören neben der sogenannten Berufsgrundschule für die Facharbeiterausbildung zwei Schultypen, die doppeltqualifizierend angelegt sind: das Technikum und das Berufsslyzeum. Beide Bildungsgänge bauen auf einer achtjährigen Grundschule auf. Das Technikum führt in fünf Jahren zu einer mittleren Qualifikation als Techniker – also oberhalb des Facharbeiterniveaus – und vermittelt zugleich die allgemeine Hochschulreife. Das Berufsslyzeum führt nach einem vierjährigen Bildungsgang – in der gleichen Zeit wie das allgemeinbildende Lyzeum – zu einem Abschluß als Facharbeiter und zur allgemeinen Hochschulreife. Quantitativ gibt es allerdings zehnmal so viele Absolventen des Technikums wie des Berufsslyzeums.

Zur quantitativen Entwicklung verwies HÖRNER auf beachtliche Erfolge: An der Gesamtheit der zum Abitur führenden Bildungsgänge betrug der Anteil der Abiturienten aus dem beruflichen Bildungsbereich 1960 38%, der bis 1980 auf 60% gesteigert wurde. Unter qualitativem Aspekt sind zwei die Erfolgsbilanz einschränkende Tatbestände wichtig: (1) Aus dem Berufsschulbereich haben sich wesentlich weniger Absolventen als in den allgemeinen Sekundarschulen tatsächlich der Reifeprüfung unterzogen (60% gegenüber 90%). (2) Bei dem polnischen Hochschulzugangsexamen haben die Abiturienten aus dem Berufsbildungsbereich weniger gut abgeschnitten als diejenigen aus den allgemeinbildenden Lyzeen.

Letztgenannten Befund untersuchte HÖRNER genauer. Wenn nämlich als Indikator für die Studierfähigkeit nicht die Hochschulzugangsprüfung, sondern der tatsächliche Studienerfolg der Absolventen der Techniker genommen wurde, so ist festgestellt worden, daß diese Studenten trotz der schlechteren Prognose gute Studienergebnisse auswiesen. Deshalb müsse man nicht die Studienqualifikation der Absolventen von Berufsmittelschu-

len zur Diskussion stellen, sondern die Validität des Hochschulzugangsexamens als Maßstab der Studierfähigkeit. Denn gerade im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge führe die curriculare Struktur des Hochschulzugangsexamens zu teilweise absurden Ergebnissen, und zwar durch die Orientierung an einem durch die Schule verengten Wissenschaftsverständnis, durch das die Absolventen mit einer gerade für ein Ingenieursstudium wertvollen Qualifikation von vornherein eliminiert werden.

Nach dem politischen Umbruch in Polen ist das Ziel einer „mittleren Bildung“ (d.h. der Abschluß der Sekundarstufe II auf Abiturniveau) für 60%–70% eines Altersjahrgangs aufrechterhalten worden. Der weitere Ausbau der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge wird vor allem damit begründet, daß mittelfristige Prognosen des realen ökonomischen Bedarfs angesichts sich verändernder Wirtschaftsstrukturen ungewiß sind und deshalb eine möglichst breite und möglichst allgemeine Berufsbildung sinnvoll sei, die eine hohe Flexibilität und Adaptationsfähigkeit vermittele.

In einem knappen Vergleich ging HÖRNER auch auf die Effizienz des doppeltqualifizierenden Bildungsgangs „Berufsausbildung mit Abitur“ in der (ehemaligen) DDR ein. Dieser Bildungsgang ist aus vergleichender Sicht deshalb besonders interessant, weil er im Kontext eines dualen Berufsausbildungssystems entwickelt wurde. Gemessen am tatsächlichen Studienerfolg sind nach Untersuchungen des früheren Zentralinstituts für Jugendforschung (Leipzig) und des Zentralinstituts für Hochschulforschung (Berlin) bezüglich der Bewältigung des Studiums keine nennenswerten Unterschiede auszumachen gewesen.

Im letzten Teil zog HÖRNER Folgerungen aus den Fallstudien. Die wichtigste lautet: Erst die Gesamtheit der Drei-Länder-Studien zeigt ein differenziertes Bild und bewahrt vor vorschnellen Verallgemeinerungen. Aber länderübergreifend kann man doch folgende Problemstrukturen als weitere Arbeitshypothesen formulieren:

1. Bei Vorhandensein eines differenzierten Systems tertiärer Bildungsgänge – wie in Frankreich – bereiten die Doppelqualifikationen vorwiegend auf die Bildungsgänge auf Fachhochschulniveau vor.
2. Bei einem einheitlichen Hochschulsystem sind im Studium selbst keine Unterschiede in der Effizienz der Studienvorbereitung im Studium zu erkennen, wenn die Hochschulzugangsberechtigung sich nicht an einem verkürzten Wissenschaftsverständnis orientiert, das den Zugang für Absolventen doppeltqualifizierender Bildungsgänge erschwert.
3. Doppeltqualifizierende Bildungsgänge können nicht nur ein effizientes Element in schulisch organisierten Berufsbildungssystemen sein, sondern auch in überwiegend betrieblich organisierten Ausbildungssystemen funktionsfähig sein – wie die positiven Erfahrungen mit dem doppeltqualifizierenden Bildungsgang „Berufsausbildung mit Abitur“ in der ehemaligen DDR begründet vermuten lassen.
4. *Berufsbildung Behinderter – Struktureller Teil moderner Berufsbildungssysteme? Ein Drei-Länder-Vergleich (Dänemark – Deutschland – Großbritannien) (MEINHARD STACH, Gesamthochschule Kassel, Universität)⁴*

Der Zugang zum Hochschulstudium in Verbindung mit oder über eine qualifizierende Berufsausbildung ist ein gesellschaftliches Angebot, das erhebliche Lern- und Leistungsanforderungen an Jugendliche stellt. Die Qualität eines Berufsbildungssystems ist aber nicht

nur und nicht einmal vorrangig nach solchen Angeboten zu bewerten, sondern auch an denen für Behinderte, Benachteiligte, Randgruppen etc.. Denn ein sehr modernes Berufsbildungssystem könnte zur weitgehenden Ausgrenzung Behinderter führen, was als Modernitätskrise bewertet werden kann. Zur Beurteilung der Modernität von Berufsbildungssystemen gehört also auch die Analyse der strukturellen Bedingungen, die die Chancen Behinderter bei der Integration in die Erwerbsarbeit über eine Berufsausbildung beeinflussen.

MEINHARD STACH begann seine Analysen der Berufsbildung Behinderter im Drei-Länder-Vergleich mit Bezug auf den Modernisierungsbegriff, die verschiedenen Versuche zur Typisierung der Berufsbildungssysteme und auf unterschiedliche Rehabilitationskonzepte.

Zur Berufsausbildung Behinderter in Großbritannien verwies STACH auf folgende dafür wichtige strukturelle Merkmale des großbritannischen Bildungssystems: Allgemeine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, weitere zweijährige schulische Ausbildung und eine daran anschließende akademische Ausbildung, wenn die Auslesekriterien erfüllt sind. Alternativ dazu bieten Institutionen der Weiterbildung eine Vielzahl von berufsqualifizierenden Kursen von unterschiedlicher Dauer und auf unterschiedlichem Niveau an. Für Jugendliche unter 18 Jahren ist die Teilnahme an den Kursen gebührenfrei (Vollzeitkurse, Teilzeitkurse und Abendkurse mit verschiedenen Zwischenstufen und Mischungen). Sie haben allerdings keinen Anspruch auf Freistellung von der Arbeit, falls sie arbeitsbegleitend einen Teilzeitkurs besuchen wollen. Viele Arbeitgeber gewähren jedoch einen Freistellungstag je Woche, häufig bis zum 22. Lebensjahr.

Für Behinderte stehen grundsätzlich solche Kurse und die allgemeinen Programme offen, die Integrationsperspektive steht im Vordergrund. Darüber hinaus gibt es aber Spezialprogramme und spezielle Vermittlungsdienste, die nur Behinderten zur Verfügung stehen, wie den „Disablement Resettlement Service“ (DRS), für den ein „Disablement Resettlement Officer“ (DRO) und sein Assistent verantwortlich sind. Etwa 80 % der Behinderten werden gemeinsam mit Nichtbehinderten ausgebildet. Spezialkurse, für die besondere Hilfen und Ausrüstungen bereitgestellt werden müssen, werden von vier „residential training colleges“ durchgeführt, die sich vor allem auf die Berufsausbildung von Schwerbeschädigten spezialisiert haben.

Die kritische Arbeitsmarktlage hat in Großbritannien die Durchführung von Sonderprogrammen notwendig gemacht. Die bedeutendsten sind das „Youth Opportunities Program“ (YOP) und das „Community Enterprise Program“ (CEP).

Die „Manpower Services Commission“ (MSC), die aufgrund des im Jahre 1973 verabschiedeten „Employment and Training Act“ gegründet wurde, verfügen über 27 „Employment Rehabilitation Centres“ (ERC), die von jährlich ca. 18.000 Teilnehmern besucht werden. Weitere Rehabilitationszentren werden im Auftrag und auf Kosten der MSC betrieben.

In Dänemark sind wie in den anderen skandinavischen Ländern die Prinzipien der Integration und Normalisierung konsequenter verfolgt worden. Im Gesetz Nr. 192 von 1959 wurde in Dänemark das Ziel verankert, Behinderte so weitgehend wie möglich in ein normales Leben zu integrieren. Bewußt wurde das Integrationsprinzip den Prinzipien des Beschützens und Anpassens entgegengesetzt. Das führte dazu, daß nicht nur in bezug auf die spezifische Behinderungsart und -schwere absondernde Maßnahmen zur Veränderung der behinderten Menschen ergriffen wurden, sondern daß durch gesellschaftliche Milieuveränderungen Zwischenformen zwischen „normaler“ Berufsausbildung und Beschäftigung und ausgegliederter Berufsausbildung und Beschäftigung Behinderter gesucht und gefun-

den wurden. Folge dieser Politik ist es, daß in Dänemark nur noch wenige spezielle Einrichtungen für Behinderte existieren.

Für die Bundesrepublik Deutschland hob STACH hervor, daß es in hohem Maße gelinge, behinderte Jugendliche im dualen Berufsausbildungssystem auszubilden. 1989 betrug der Anteil an behinderten Jugendlichen, die im dualen Berufsausbildungssystem ausgebildet wurden, 58%. Der Anteil der behinderten Jugendlichen, die im gleichen Jahr in Berufsbildungswerken ausgebildet wurden, betrug 23%. Berufsbildungswerke für behinderte Jugendliche entstanden in der Folge des Aktionsprogramms der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten aus dem Jahre 1970. Grundgedanke für die Einrichtung war die Annahme, daß über besondere Hilfen, die im dualen Berufsausbildungssystem nicht gewährt werden können, die Ausbildung erfolgreich sein kann. STACH bewertet die deutsche Lösung des Problems der Berufsausbildung Behinderter mit Bezug auf die „integrativen“ Lösungsversuche in Großbritannien und Dänemark als „Anbau der Berufsausbildung Behinderter an das duale Berufsausbildungssystem“. Dieser Anbau arbeite partiell durchaus effizient, er könne aber nicht als struktureller Bestandteil des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland gewertet werden.

5. *Ganzheitliches Lernen an Modellen zukünftiger Betriebe.*
Aus dem Modellversuch „Growing an Innovative Workforce“
(CHRISTOPHER HAYES, Prospect Centre London)⁵

Ausgangspunkt des vom Prospect Centre initiierten zweijährigen Modellversuchs sind generelle Überlegungen zur Veränderung von Arbeit und Organisationsstrukturen von Unternehmen: Zwischen 1970 und 1990 wechselt, so HAYES, der Fokus von Unternehmen von Produkt- zur Innovationsorientierung, die Technologie von mechanischen zu integrierten Systemen, die Struktur von hierarchischen Ordnungen zu Netzwerken; der Kontakt zu Kunden betrifft alle Mitarbeiter. Das hat weitreichende Konsequenzen für die Qualifikationen: Initiativen zur Veränderung wie Implementationen von Innovationen müssen von allen Mitarbeitern kommen, Mitarbeiter müssen nicht nur Anweisungen nach vorgegebenen Standards ausführen und Situationen nach Qualitätsstandards bewältigen, sondern auch einen kreativen Beitrag in strategischem Rahmen leisten. Ihre Beschäftigungschancen lassen sich am ehesten durch fachübergreifende Qualifikationen sichern.

Um die in Zukunft benötigten Qualifikationen zu vermitteln, sind Veränderungen in der Berufsausbildung nötig, u. a. durch modular aufgebaute Curriculumbausteine, schülerzentriertes Lernen, Projektarbeit zur Lösung von Problemen.

1989 erhielt das Prospect Centre öffentliche Förderungsmittel zur Entwicklung neuer Lernmethoden. Kontakte mit dem Modellversuch WOKI in Göttingen/Wolfsburg regten einen Modellversuch an, der, ähnlich wie im dualen System der Berufsausbildung in Deutschland, eine Kooperation der Lernorte Betrieb und College of Further Education vorsah. Drei berufsbildende Schulen in verschiedenen Teilen Englands beteiligten sich an dem Versuch, und es wurden drei unterschiedliche Berufsbereiche gewählt: Gebäude-Installationstechnik, kaufmännische Verwaltung, Fertigungstechnik. An zwei Standorten waren Probanden 16jährige Absolventen öffentlicher Schulen, am dritten handelte es sich um erwachsene Mitarbeiter in der Weiterbildung.

Im Zentrum des von gemeinsamen Teams konzipierten „Growing an Innovative Workforce“-Projekts steht jeweils ein simuliertes Modellunternehmen. Es liefert die Struktur,

die Organisation, die Daten usw. für die Lernsituationen wie z.B. Fallstudien und Projekte, die das Denken in betrieblichen Systemen und das Lösen von Problemen fördern sollen. Dabei werden die neuen Informationstechniken nicht als Selbstzweck, sondern als Werkzeug zur Lösung von Problemen verstanden. Lerninhalte sind nicht abgegrenzte Fächer, sondern betriebliche Systeme wie Herstellung, Vertrieb, Logistik, Finanzierung.

Was das englische Projekt von Unternehmenssimulationen unterscheidet, wie sie in Planspielen hierzulande implementiert sind (und den Kern der schulischen Lernarrangements des Modellversuchs WOKI ausmachen), ist die konsequente Zukunftsorientierung. Die Entwicklungsteams aus Lehrern der Colleges of Further Education und Mitarbeitern der Unternehmen hatten die Aufgabe, ein Unternehmen in der Zukunft zu modellieren. Sie waren aufgefordert, aus der Retrospektive der letzten Jahre Entwicklungslinien zu skizzieren und sie in die Zukunft zu verlängern, wobei in besonderer Weise das Europa der ausgehenden 90er Jahre, im Wettbewerb mit der amerikanischen und der pazifischen Konkurrenz, in die Überlegungen mit einbezogen wurde. An der Bestimmung der Parameter der Unternehmen im Jahre 1997 wurden leitende Angestellte mitbeteiligt, um Systemintegration, Produktinnovationen und Marketingkonzepte mit in die Modellierung einzubeziehen. Daß diese Entwicklungsarbeit für den Modellversuch bei den Beteiligten selbst erhebliche Lernprozesse auslöste, sei nur am Rande erwähnt. Wie die Parameter des Modells eines Unternehmens aussehen können, zeigte er in einem Schaubild für ein Beispiel aus dem Bereich der Gebäude-Installationstechnik.

Eine zentrale Rolle in der Konstruktion der Lernarrangements für die Auszubildenden – wie Fallstudien; Probleme und Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit – spielte die Orientierung auf Schlüsselqualifikationen. Es sollte von Anfang an deutlich sein, welchen Beitrag einzelne Lernarrangements für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Denken in vernetzten Systemen usw. leisten könnten.

Am Ende einer Ausbildungsphase, die im Schnitt 6 Wochen betrug, hatten die Auszubildenden Gelegenheit, sich selbst, ihre Arbeit, aufgetretene Probleme und Lösungen zu bewerten und Vorschläge zur Verbesserung des Modells und der Aufgabenstellungen einzubringen. Es gab also eine formative Evaluation in Verbindung mit fortlaufender Revision der Lernsysteme und ihrer Implementation.

Von Anfang an waren die Beteiligten an Entwicklung und Revision der Inhalte und Methoden der Projekte beteiligt. Alle Beteiligten, Schulen, Unternehmen und Probanden, profitierten erheblich von dem Modellprojekt; das war so nicht erwartet worden. Inzwischen ist es im Sinne einer Zwischenbilanz möglich zu beurteilen, wie gut das Projekt sein Ziel einer Integration erreicht hat und welche Faktoren es förderten bzw. hinderten. „Growing an Innovative Workforce“ wurde im September 1991 abgeschlossen. Anfang 1992 wurden die Ergebnisse auf einer überregionalen Konferenz in London vorgestellt. Von den ca. 100 Teilnehmern äußerten 35 Interesse, die Konzeption des Projekts auf neue Standorte und weitere Berufe zu übertragen.

Dennoch äußerte sich HAYES skeptisch, was einen flächendeckenden Transfer dieser Form dualer Ausbildung betrifft: Es gäbe derzeit keine Anzeichen für eine entsprechende bildungspolitische Initiative der britischen Regierung; auch wäre die Bereitschaft der Wirtschaft minimal, angesichts der derzeitigen Rezession langfristig angelegte und kostenintensive Qualifizierungsmaßnahmen in Angriff zu nehmen. Womit man realistischerweise rechnen könnte, seien „islands of capabilities“, örtliche Qualifizierungsoffensiven in Form eines Netzes von Einzelvorhaben auf örtlicher Ebene zwischen aufgeschlossenen

Colleges und interessierten Unternehmen. Sie könnten die Keimzellen für eine spätere, flächendeckende Einführung werden.

Man kann argumentieren, daß die von Unternehmen und Schulen gemeinsam durchgeführte Entwicklung, Planung, Implementation und Bewertung integrierter Ausbildungsformen europäischer Unternehmen und europäischer Berufsbildung einen wichtigen Wettbewerbsvorteil in diesem Jahrzehnt liefern könnte. Um die Erfahrungen solcher Projekte in die Realität europäischer Länder zu überführen, bedarf es allerdings einer erheblichen Anstrengung, insbesondere um die Beratungskapazität (wissenschaftliche Begleitungen) zu entwickeln, die nötig ist, um die gemeinsamen Bemühungen von Unternehmen und Schule erfolgreich aufeinander zu beziehen.

6. *Simulation im Curriculum kaufmännischer Schulen. Aus dem Modellversuch „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen“ (FRANK ACHTENHAGEN, Universität Göttingen)*⁶

Das vom Seminar für Wirtschaftspädagogik in Göttingen durchgeführte umfangreiche Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Niedersächsischen Kultus- und Wissenschaftsministerium gefördert. Sein Ziel war es, für das erste Halbjahr des Berufsgrundbildungsjahres Wirtschaft und Verwaltung in den Fächern Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen lehrplankonforme, alternative Konstruktionsvorschläge zu erarbeiten. Das Projekt verfolgte einen Forschungsansatz, der Komponenten der Lehr-Lern-Forschung mit denen einer mittelfristigen Curriculumforschung kombiniert. Dazu gehören:

- Langzeitbeobachtungen im Unterricht,
- lehrer- und schülerindividuelle Erhebung von Daten,
- Konzentration auf die Inhalte der Lehr-Lern-Prozesse und deren situationsübergreifende Beschreibung,
- Verbesserung der Unterrichtspraxis durch einen Wechsel von Analyse-Konstruktion-Analyse-Konstruktion etc.,
- systematische Analysen zur einschlägigen Literatur, zu vorgegebenen Lehrbüchern, zu Unterrichtsinteraktionen.

Didaktische Begründung: Die vom Lehrplan des Faches Betriebswirtschaftslehre vorgegebenen Ziele und Inhalte sind linear strukturiert, eine Vernetzung ist nicht zu erkennen. Der Unterricht und die ihm zugrundeliegenden Schulbücher folgen in der Regel diesem Zugriff. Verknüpfungen, Strukturen, Zusammenhänge werden erst nach Abschluß einer Unterrichtseinheit durch Übungen und Arbeiten hergestellt; die Integrationsleistung ist dabei vorrangig vom Schüler zu erbringen. Eine solche Vorgehensweise ist allerdings aus lern- und gedächtnispsychologischen Erwägungen nicht optimal.

Aufgrund betrieblicher Aufgabenverteilungen und anhand betriebswirtschaftlicher Literatur wurde rekonstruiert, welche systemischen Beziehungen hinter den Lern- und Inhaltslisten der ersten 10 Unterrichtsstunden des Faches Betriebswirtschaftslehre stehen; das Ergebnis wurde in einem Schaubild als Netzdarstellung der Ziel- und Inhaltsstruktur für den Anfangsunterricht im Fach Betriebswirtschaftslehre vorgestellt, die die relativ hohe Komplexität deutlich werden ließ.

Konstruktion: Die Frage entsteht, mit welcher dieser Netzstruktur angemessenen Unterrichtsmethode sich diese Zusammenhänge vermitteln lassen. Für den Vollzeit-Schulun-

terricht, der nicht auf betrieblich erfahrbare Arbeitskontexte rekurrieren kann, bietet sich die Simulation als eine gangbare Möglichkeit an, die in dem Achtenhagen-Projekt gewählt wurde: das Unternehmens-Planspiel „Jeans-Fabrik“, in dem Gruppen von Schülern im Wettbewerb miteinander Jeans produzieren und absetzen. Es wurde nach folgenden Kriterien konstruiert:

- Modelltheorie,
- Akzentuierungsrhombus von REETZ 1986,
- handlungstheoretische Ansätze,
- fachwissenschaftliche Strukturierungen, insbesondere die systemtheoretische Betriebswirtschaftslehre,
- technische Möglichkeiten des Computereinsatzes,
- lern- und gedächtnispsychologische Forschungsergebnisse, insbesondere die Problemlöseforschung,
- pädagogische Normen und
- Phantasie der am Projekt Beteiligten.

Die folgenden didaktischen Leitsätze waren für die Konstruktion maßgebend:

1. Wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, muß ihnen bereits im Schonraum der Schule Erfahrungen im Umgang mit relativ komplexen Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen.
2. Lernprozesse sollten sich stets in gleicher Weise und in engem zeitlichen Zusammenhang auf die Bedeutung und die Bedeutsamkeit von Lerngegenständen beziehen.
3. Über einen einheitlichen Erfahrungsgegenstand und eine integrative Ökonomiekonzeption sollte der Zerfächerung und Zerfaserung des Realitätsbezuges im wirtschaftskundlichen Unterricht entgegengewirkt werden.
4. Im handlungsorientierten Sinne ist Anschaulichkeit mehr als Bildhaftigkeit. Gefordert sind Zugänglichkeit und Erfahrungsoffenheit der Lernobjekte.
5. Um Unterricht zielbezogen planen und durchführen zu können, müssen Stoßrichtung und Strukturierungsideen des Lehrgangs insgesamt nachvollziehbar sein.

Das Planspiel Jeans-Fabrik wurde – wie weitere Lehr-Lern-Arrangements des Projekts – im Pflichtunterricht der Zweijährigen Berufsfachschule Wirtschaft bei Hauptschulabsolventen in je zwei Klassen zweier niedersächsischer Handelslehranstalten über insgesamt fünf Jahre eingesetzt; der Unterricht wurde gefilmt und ausgewertet. Die Analysen waren Grundlage für die Revision der Materialien, die dann jeweils im nächsten Jahr bei neuen Klassen eingesetzt und evaluiert wurden. Anhand der während des Planspiels ausgegebenen Materialien und dessen Einsatz machte ACHTENHAGEN insbesondere die von den Schülern zu lösenden Probleme und die von ihnen zu erbringenden Leistungen deutlich.

Evaluation: Um die Langzeiteffekte der im Planspiel initiierten Lehr-Lern-Prozesse nachzuweisen, wurde sechs Monate nach Durchführung des Planspiels – ohne vorherige Ankündigung – ein Test durchgeführt. Es wurde dabei ein doppeltes Interesse verfolgt:

- Zum einen sollte anhand eines konventionellen Tests – vorrangig durch multiple-choice-Aufgaben – festgestellt werden, ob der traditionelle Prüfungslehrstoff durch das Planspiel vermittelt wurde;
- zum anderen sollte überprüft werden, wie komplexe Problemlösungsaufgaben von den Schülern gelöst wurden.

Das ernüchternde Ergebnis beim vorletzten Evaluationsdurchgang war: Die Probanden, die das Planspiel absolviert hatten, schnitten in beiden Dimensionen nicht besser, aber auch nicht schlechter als Schüler der Kontrollklassen ab. Dieses unerwartete Ergebnis bedurfte dringend der Aufklärung. Die daraufhin durchgeführte Analyse der Filmaufnahmen zeigte die Bedeutung, die dem Lehrer als didaktischem Experten bei der Durchführung des Planspiels zukommt. Die erfolgreiche Durchführung von Planspielen erfordert vor allem den Einsatz folgender Maßnahmen:

- Man muß den Unterricht zwischen der Rückgabe der Periodenergebnisse und dem Beginn der Gruppenentscheidungen für die folgende Periode präzise auf die Ergebniskonstellationen beziehen. Dazu gehören Erklärungen, Beispiele, Kommentare, gezielte Hilfestellungen.
- Man muß die Gruppenprozesse sorgfältig beobachten und ggf. steuern.
- Man muß die Resultate der Gruppenentscheidungen gezielt und positiv akzentuiert bestätigen bzw. korrigieren.
- Man muß die vom Planspiel bereitgestellten Indikatoren gezielt und kontextbezogen kommentieren.
- Man muß den kritischen Moment bei jedem Planspielverlauf beachten, wenn nämlich die Spieler glauben, die Planspielparameter zu kennen und zu beherrschen.

Wie die Analyse der Videoaufnahmen zeigte, waren diese Punkte nicht hinreichend beachtet worden. Die Diskussion dieser Ergebnisse mit den Lehrern führte in der letzten Projektphase zu einer Verbesserung des Planspielunterrichts und dementsprechend zu einer deutlichen Veränderung der Testwerte in Richtung auf das erwartete Ergebnis. Daraus wurde eine wichtige Erkenntnis abgeleitet: Didaktische Professionalität bei den Lehrern ist nötig; komplexe Lehr-Lern-Arrangements sind keine Selbstläufer.

Im letzten Teil seines Referats zeigte ACHTENHAGEN dann, wie sich an einem Beispiel das Konzept „Schlüsselqualifikation“ operationalisieren läßt. Nach einer von VOSS und Mitarbeitern entwickelten Methode zur Erhebung von Prozessen bei der Lösung schlecht strukturierter Probleme wurden Gruppendiskussionen der Schüler aufgenommen, transkribiert und analysiert. Dabei konnte gezeigt werden, daß die Argumentationsstrukturen der beobachteten Berufsfachschüler relativ lang und tief gegliedert waren. Solche Strukturen markieren nach VOSS den Übergang vom Novizen- zum Expertenstatus, und ACHTENHAGEN interpretiert dieses Ergebnis – „mit aller Vorsicht formuliert“ – als einen Schritt im Hinblick auf die Herausbildung sachbezogener Kommunikations- und Argumentationsfähigkeiten.

7. Simulation versus Lernen im Arbeitsprozeß im gewerblich-technischen Bereich (HEINZ-HERMANN ERBE, Technische Universität Berlin)⁷

In der gewerblich-technischen Berufsausbildung werden gegenwärtig zwei Entwicklungsrichtungen sichtbar: Die eine betreibt unter dem Stichwort „dezentrales Lernen“ die Integration der bisher separierten Lehrwerkstätten in die produzierenden Abteilungen, die andere organisiert unter dem Stichwort „CIM-Lernfabrik“ Modelle einer Fabrik, durch Computer vernetzt, in welchen simulativ produziert wird. ERBE untersuchte in seinem Referat die Frage, ob und wie Simulation die Erfahrungsbildung in konkreten Arbeitsprozessen vorbereiten und unterstützen kann.

Zur Spannung zwischen *Lernen an Modellen* und *Lernen am konkreten Gegenstand* verwies ERBE darauf, daß die derzeit in der Aus- und Weiterbildung verwendete technische Simulationssoftware entstanden ist aus der Steuerungssoftware für CNC-Werkzeugmaschinen und nur die Kontrolle des Bewegungsablaufs der Bearbeitungswerkzeuge nach einem vorbestimmten Programm biete. Ob aber technologische Parameter richtig oder zweckmäßig gesetzt werden, ist in der Simulation nur sehr eingeschränkt zu beurteilen. Ähnlich stellt es sich für die Simulationssoftware dar, die die Instandhaltung und Wartung von Maschinenanlagen unterstützen soll, oder für die Simulationssoftware zur Untersuchung der Auswirkungen von Fabrikplanungen in bezug auf optimale Durchlaufzeiten von Aufträgen. Abgebildet werden jeweils die technischen Komponenten, nicht aber die Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen des Werkstattpersonals. Gerade diese haben auf die Auftragsbearbeitung aber einen großen Einfluß. Möglicherweise können neue softwaretechnische Entwicklungen aus pädagogischer Sicht besser die reale Erfahrung in Arbeitsprozessen abbilden, die zur Ausbildung einer bewußten, fachlich fundierten Qualifikation unabdingbar ist. Als Beispiel nannte ERBE Hypermediasysteme. Simulation und Realität kongruieren: „Unmittelbares Handeln“ in der rechnergestützten Fertigungstechnik wird immer mehr erschwert, ersetzt durch die Manipulation von Software. Die sinnliche Wahrnehmung der Auswirkungen wird nur mehr indirekt vermittelt durch Bildschirmanzeigen, die erlebbare betriebliche Realität ersetzt durch eine modellhafte Abbildung ihrer selbst. Ergebnis ist die Ununterscheidbarkeit von realem Prozeß und Simulation. Aus diesen Sachverhalten ergeben sich wichtige, weitgehend noch ungelöste Probleme: Wie kann es zu „bewußtem Handeln im Arbeitsprozeß“ kommen, das Grundlagen für die kognitiven Abbildungen von Zusammenhängen und Strukturen als eine Voraussetzung für die gezielte Akkumulation von Wissen und Erfahrung sein kann? Wie lassen sich „innovative Qualifikationen“ vermitteln, die mehr sind als die Fertigkeit und Fähigkeit zur System-Bedienung? Könnte man durch Experimentieren an Modellen bzw. Simulatoren Erfahrungen machen, die selbständiges Handeln und Erproben vielfältiger Situationen in der Realität ermöglichen?

Zum *Handeln auf dem Bildschirm* verwies ERBE darauf, daß das Lernen durch Simulation heute das Lernen im konkreten Arbeitsprozeß nicht ersetzen könne. Die Entwicklung von Simulatoren für das Lernen und die Erfahrungsbildung müßten von den Arbeitsaufgaben ausgehen, doch die gegenwärtigen Simulationsmöglichkeiten schulen im wesentlichen nur die Systembedienung. Ob sie zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit beitragen, ist fraglich. ERBE vertrat in diesem Zusammenhang die These, grundlegende Erfahrungen aus der konventionellen Fertigung seien notwendig, um durch Handeln auf dem Bildschirm neue Erfahrungen zu gewinnen und damit lernen zu können. Dann könnte eine Simulation zu einem Experimentierfeld für die Erprobung anderer Wege sein, die zur Akkumulation individueller Erfahrungen führt. Rechnergestützte Fertigung und handwerkliche Fähigkeiten seien kein Gegensatz, sie bedingen einander, was in dem Begriff „rechnergestützte Facharbeit“ zum Ausdruck komme.

Zur Frage, ob und inwieweit *ganzheitliches Lernen durch Simulation* von Produktionsabläufen, die keine Rücksicht auf Arbeitsteilung zu nehmen braucht, möglich ist, hob ERBE einerseits die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen im Sinne von Planen, Ausführen und Kontrollieren hervor. Das Beispiel von CIM-Lernfabriken ist für ihn aber nur bedingt dafür geeignet; sie seien mit starren Geräten wie Modellen flexibler Fertigungssysteme und modularen Produktionssystemen ausgestattet und stellten damit einen Ausschnitt von Realität dar, der vom Lernenden nur sehr begrenzt verändert werden kann. Zwar werde die

Einsicht in arbeitsorganisatorische Veränderungen vermittelt und die Zusammenarbeit trainiert, doch die Möglichkeiten zur Erprobungen von Alternativen seien eingeschränkt. Simulation für ein ganzheitliches Lernen müsse vielmehr eine Perspektivenvielfalt, eine Technikfolgenabschätzung und eine humane und soziale Dimension umfassen. Sie sollte alternative Technik- und Organisationsformen untersuchen und bewerten können. ERBE versteht Simulation hier als Lernmittel im Sinne einer Einflußnahme auf die konkrete Ausgestaltung von Produktionsabläufen, und, im Gegensatz zur CIM-Lernfabrik, als Methode des experimentellen Umgehens mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten. Auf der Bremer Konferenz „CIM-Qualifizierung in Europa“ 1991 seien Vorschläge aus holländischer Sicht diskutiert worden, wie Simulation in Verbindung mit „real-life“ zu Bewertungen von Lernen und zugleich Gestalten führen kann. Über diese Ansätze hinaus bleibe die Aufgabe, daß sich betriebliche Praktiker mit Pädagogen und Informatikern zusammenfinden, um entsprechende Simulations-Umgebungen zu entwickeln.

8. *„Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen“. Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten (ANDREAS KECK, Universität Göttingen)*⁸

Das am Seminar für Wirtschaftspädagogik in Göttingen angesiedelte Forschungsprojekt, aus dem KECK berichtete, will einen Beitrag zur systematischen Erhebung des Lernpotentials betrieblicher Ausbildungssituationen an kaufmännischen Arbeitsplätzen leisten. Es ist aus dem Modellversuch WOKI entstanden („Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien“). WOKI hatte aufgrund einer umfassenden didaktischen Neukonzeption der Ausbildung von Industriekaufleuten eine Reihe von betrieblichen und schulischen „Lernarrangements“ entwickelt, sorgfältig modellierte und strukturierte Situationen – u. a. mehrere Planspiele –, die die Förderung berufsbezogenen fachlichen Wissens und den Umgang mit den neuen Informationstechniken mit der Weiterentwicklung fachübergreifender Qualifikationen verbinden. Der quantitativ bedeutsamste Bereich der Ausbildung, der Durchlauf durch die Fachabteilungen, war von den konstruktiven Ansätzen des Modellversuchs allerdings weitgehend ausgeschlossen. Doch zeigten zwei Göttinger mittelständische Industrieunternehmen, die als „Transfer-Betriebe“ mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs WOKI zusammengearbeitet hatten, Interesse, die Lernerfahrungen von Auszubildenden während ihres Aufenthalts in den Fachabteilungen zu erhellen und ggf. zu optimieren.

Dem von KECK vertretenen *Forschungsansatz* liegt ein Konzept handlungsorientierten Lernens in betrieblichen Umwelten zugrunde (AEBLI, DULISCH, HACKER u. a.). Es zielt auf die Frage ab, welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten die betriebliche Ausbildung Auszubildenden eröffnet. Vier Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden:

1. Mit welchen *inhaltlichen* Anforderungen betrieblicher Realität werden Auszubildende konfrontiert? Wie exemplarisch sind sie für die Aufgaben einer bestimmten Fachabteilung und wie sinnvoll werden sie miteinander verknüpft?
2. Welche *formalen* Anforderungen werden an sie gestellt? Ermöglichen sie Auszubildenden ganzheitliches Handeln (Orientierung, Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung), erfordern sie problemlösende Denkprozesse, sind sie hinreichend komplex und lassen sie Handlungsspielräume?

3. Inwieweit werden die Lernerfahrungen der Auszubildenden *reflektiert und systematisiert*?
4. Ermöglichen die Arbeitsaufgaben auch die Förderung *sozial-kommunikativer* Kompetenz (etwa durch Teamarbeit und Kontakt zu Mitarbeitern oder Externen)?

Dabei geht KECK davon aus, daß sich die Lernmöglichkeiten kaufmännischer Fachabteilungen erst im Zusammenhang „objektiver“ Strukturen und ihrer „subjektiven Redefinition“ durch den Auszubildenden entfalten. Zentraler Ansatzpunkt ist dabei die Analyse des Mikrobereichs von Lern- und Arbeitssituationen in der dyadischen Interaktion zwischen Auszubildenden und nebenamtlichen Ausbildern.

Die in der Pilotstudie in einem Göttinger Industrieunternehmen mit drei auszubildenden Industriekaufleuten und neun nebenamtlichen Ausbildern eingesetzten Verfahren und Instrumente waren:

1. Ein standardisiertes Arbeitsprotokoll, in dem die Auszubildenden täglich für die Dauer von jeweils zwei Fachabteilungseinsätzen (insgesamt 6 Wochen) die ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben dokumentiert und differenziert beschrieben haben. Aufgrund dieses Tätigkeitsprotokolls wurde ein fünfstufiges Kategoriensystem zur Kategorisierung der Arbeitsaufgaben entwickelt, das KECK vorstellte und erläuterte.
2. Ein Intensivinterview mit den Auszubildenden nach Abschluß der Ausbildung in beiden Abteilungen. Mit seiner Hilfe sollten Wahrnehmungsmuster von Auszubildenden hinsichtlich der Lernrelevanz von Lern- und Arbeitssituationen in den jeweiligen Fachabteilungen erhoben werden.
3. Ein Intensivinterview der nebenamtlichen Ausbilder in den Fachabteilungen, in dem sie nach ihrer subjektiven Wahrnehmung der Arbeits- und Ausbildungssituation sowie der Lern- und Arbeitssituation von Auszubildenden befragt wurden.

KECK stellte einige *Ergebnisse* der Pilotstudie in Form von vier Thesen vor:

These 1: In der Ausbildungspraxis an kaufmännischen Arbeitsplätzen dominieren in der Regel isolierte und standardisierte Routinetätigkeiten. Es überwiegen Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation (Kopier-, Hol-, Bringe- und Versandtätigkeiten), Ablage und Sortiertätigkeiten sowie Tätigkeiten mit medialer Transformation (z. B. Schreibarbeiten, die nach Vorlage in ein anderes Medium eingegeben werden); dagegen treten Prüf- und Kontrolltätigkeiten (reproduktiv-ganzheitlich wie z. B. Musterabgleich) sowie produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeit (z. B. Prüfung von Rechnungen) und Tätigkeiten mit substantieller Transformation (z. B. Angebotsschreiben aufgrund einer Kundenanfrage) zurück. Dabei gibt es eine erhebliche Streuung zwischen den sechs beteiligten Fachabteilungen.

These 2: Die Qualität der Ausbildung an kaufmännischen Arbeitsplätzen hängt wesentlich davon ab, welches „Modell von Ausbildung“ nebenamtliche Ausbilder im Kopf haben. Die Gestaltung der Ausbildung wird im wesentlichen durch die Sachbearbeiter in den Fachabteilungen gesteuert, die in einer Nebenfunktion die Ausbildung übernehmen. Sie übertragen den Auszubildenden Arbeitsaufgaben, zeigen und erläutern ihnen Lösungen, stehen bei Rückfragen zur Verfügung, kontrollieren das Arbeitsergebnis und bewerten die Qualität der Ausführung. Sie verstehen sich vorrangig als kompetente Sachbearbeiter und sehen darin ihre zentrale Funktion. Sie haben in der Regel keine besondere berufspädagogische Qualifizierung erhalten, sondern orientieren sich an eigenen berufsbiographischen Erfahrungen. Dabei waren vier Muster feststellbar.

These 3: Der Erfolg der Ausbildung am Arbeitsplatz wird wesentlich bestimmt durch die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion sowie durch die Persönlichkeitstheorien und die damit verbundene konkrete Personenwahrnehmung der nebenamtlichen Ausbilder. Bestimmend für die Qualität von Lernprozessen an Arbeitsplätzen scheinen weniger inhaltlich-curriculare Vorgaben des betrieblichen Ausbildungsplanes oder didaktisch-methodische Überlegungen zu sein als vielmehr die individuellen Wahrnehmungsmuster der eigenen Arbeitssituation sowie der Persönlichkeitsstruktur der Auszubildenden. Sympathie und Antipathie spielen eine große Rolle. Auswahl und Zuweisung von Arbeitsaufgaben an Auszubildende werden abhängig gemacht von der subjektiven Einschätzung der Auszubildenden durch ihre nebenamtlichen Ausbilder.

These 4: Auszubildende erachten abwechslungsreiche, komplexe Aufgabenstellungen als besonders lernrelevant und erkennen die Notwendigkeit einer aktiven Lernhaltung. Auszubildende sehen die Notwendigkeit ein, Routinetätigkeiten übernehmen zu müssen, erwarten jedoch ein angemessenes Verhältnis von anspruchsvollen und einfachen Tätigkeiten. Die zeitweise Vertretung einer Sachbearbeiterstelle (aufgrund von Urlaub oder Krankheit) wird als besonders lernrelevant eingeschätzt. Der individuelle Lernerfolg wird als vom eigenen Interesse und einer aktiven Fragehaltung abhängig gesehen. Ein gutes Arbeitsklima und die Möglichkeit zur Kommunikation mit Mitarbeitern und Externen wird als wichtig für die eigenen Lernprozesse empfunden.

Im Ausblick hob KECK hervor, daß das Lernpotential kaufmännischer Arbeitsplätze bei weitem nicht ausgeschöpft sei. Das größte Potential zur qualitativen Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildung scheint im Mikrobereich der Interaktion von Auszubildenden und nebenamtlichen Ausbildern zu liegen. Dabei spielen freilich übergreifende, systemische Bedingungen eine Rolle, deren Wirkungen in der Hauptuntersuchung näher analysiert werden sollen. Das Lernhandeln an kaufmännischen Arbeitsplätzen kann nur Ausschnitte aus dem Erfahrungsbereich kaufmännischen Handelns erschließen. Im Vordergrund stehen kaufmännische Handlungsroutinen, die nur selten unter übergreifenden betrieblichen Fragestellungen gesehen und anhand ökonomischer Kriterien beurteilt werden. Deshalb ist das Erfahrungslernen in der täglichen Arbeitssituation angewiesen auf die Systematisierung und Strukturierung, also auf einschlägige Theorien. Für schulische Lernprozesse muß die betrieblich erlebte vielfältige Wirklichkeit auf nachvollziehbare Modelle didaktisch reduziert werden. Lernen in simulierten Modellen und Lernen an Arbeitsplätzen sollten nicht als Alternativen gesehen, sondern als Synthese gestaltet werden, einer Synthese, in der die Lernprozesse beider Lernformen lernoptimal sequenziert und sinnvoll aufeinander bezogen werden.

9. Resümee

Mit dem Symposion sollte versucht werden, wichtige Reaktionen im Bildungssystem auf Veränderungen in der Gesellschaft, insbesondere im Beschäftigungssystem, unter Berücksichtigung der Spannungen zwischen Modernisierung und Modernitätskrise zu erörtern. Im Rückblick wird deutlich, daß die in den Vorträgen erläuterten und analysierten exemplarischen Entwicklungen in der Berufsausbildung hauptsächlich aus der Perspektive einer für notwendig erachteten *Modernisierung* erörtert wurden. Von diesem Pol aus sind die aus den Veränderungen und Entwicklungen resultierenden Aufgaben als Herausforderungen

an die Praktiker und Theoretiker in der Berufsbildung gesehen worden, die diese mit weiteren Modernisierungsmaßnahmen bewältigen können. Es fehlt der Pol der Modernitätskrise, von dem aus die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen als qualitativ so neuartig interpretiert werden, daß sie nicht mehr mit traditionellen Modernisierungsmaßnahmen zu bewältigen sind.

Diese resümierende Feststellung wirft die Frage auf, warum sowohl wir als Planende als auch die Referenten die Perspektive der Modernitätskrise gar nicht oder nur beiläufig berücksichtigt haben. Auf diese komplexe Frage gibt es keine einfache Antwort, schon gar keine, auf die sich die Planer und Referenten vor oder nach dem Symposium hätten einigen können. Im Resümee wollen wir dieser Frage aber nicht ausweichen, weil sie uns vor, während und nach dem Symposium beschäftigt hat, sondern wenigstens einige unserer Überlegungen erläutern, warum der Pol der Modernitätskrise fehlt.

In der Spannung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem befindet sich die deutsche Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Berufsbildungssystemen in einer spezifischen Situation. Sie gehört aufgrund ihrer (dualen) rechtlichen und organisatorischen Struktur sowohl zum Beschäftigungs- als auch zum Bildungssystem. Der Einfluß des Beschäftigungssystems ist aber dominant, weil der zeitliche und inhaltliche Schwerpunkt in der *betrieblichen* Berufsausbildung liegt und diese als Teil des Personalwesens vorrangig an den ökonomischen Zwecken der Unternehmungen orientiert ist. Sowohl anhand der Geschichte der deutschen Berufsausbildung bis in die Gegenwart als auch auf der Basis theoretisch-systematischer Überlegungen kann nachgewiesen werden, daß die notwendigen Reaktionen auf die jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen am stärksten von den veränderten Arbeitsplatzanforderungen im Beschäftigungssystem beeinflusst worden sind, und daß dadurch ökonomische Zwecke gegenüber (berufs-)pädagogischen Zielen in der Berufsausbildung dominiert haben und weiterhin dominieren.

Vor diesem Hintergrund müßte die Berücksichtigung der Perspektiven, die unter dem Begriff Modernitätskrise subsumiert sind, beim *Beschäftigungssystem* ansetzen und nicht beim Berufsbildungssystem. Angesichts der Problematik von Prognosen über Entwicklungen im Beschäftigungssystem und der inhaltlichen Unbestimmtheit dessen, was unter „alternativer Ökonomie“ zu verstehen ist, bleiben dahingehende Überlegungen weitgehend spekulativ. Wir wollten sie deshalb nicht zum Gegenstand eines berufspädagogisch zu konzipierenden wissenschaftlichen Symposiums machen.

Da wir die *Reaktionen in der Berufsausbildung* auf Veränderungen im Beschäftigungssystem für vorrangig klärungsbedürftig halten, bleiben wir dabei solange den Perspektiven der Modernisierung verhaftet, solange diese für Veränderungen im Beschäftigungssystem maßgebend sind. Die Darstellungen und Analysen exemplarischer Entwicklungen im Berufsbildungssystem, die in den Beiträgen erörtert werden, verweisen deshalb auf (realistische) berufsbildungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eines relativen Fortschritts im Kontext von Modernisierungen gegenüber dem historisch Gewordenen und nicht auf (utopische) Alternativen.

Über die Kriterien für Modernität und Fortschritt haben wir uns mit den Referenten vorab nicht verständigt. Wenn wir im folgenden zu jedem Referat eine resümierend-zugespitzte Aussage machen, welche von den erläuterten Entwicklungen als modern und fortschrittlich hervorzuheben sind, dann gehen wir dabei von unserer *berufspädagogischen Position* aus: Wenn zu erwarten ist, daß Veränderungen in der Berufsausbildung zu individuellen Entwicklungsprozessen durch Lernen und Arbeiten führen (können), die als *Bildungsprozesse* zu bewerten sind, bezeichnen wir sie als modern und fortschrittlich.

1. Solange die Berufsbildungspolitik der EG weitgehend von der Wirtschaftspolitik dominiert wird, mit dem Ziel ständigen ökonomischen Wachstums und unter der Perspektive des gemeinsamen Binnenmarktes, wird sich in Deutschland der Anpassungsdruck des Beschäftigungssystems auf die Berufsausbildung vergrößern und die Erreichung genuin berufspädagogischer Ziele in Deutschland erschweren und gefährden.
2. Obwohl die wechselseitige Anerkennung von Berufsabschlußprüfungen und Hochschuldiplomen nach dem Prinzip formaler Gleichwertigkeit erfolgen soll, werden sich die Berufsstrukturen in den EG-Staaten durch den Druck annähern, der vom gemeinsamen Binnenmarkt auf die nationalen Beschäftigungssysteme ausgeht. Für die deutsche Berufsausbildung sind folgende Entwicklungen zu erwarten:
 - Neue Kombinationen von theoretischem Lernen und Lernen durch Arbeiten mit der Tendenz zur Verstärkung des theoretischen Lernens;
 - eine weitere Entspezialisierung der Ausbildungsberufe – mit zunehmender Standardisierung der betrieblichen Berufsausbildung;
 - eine Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit – durch Vergabe allgemeiner Bildungsabschlüsse an beruflich Qualifizierte.

Wenn diese Entwicklungen sich aus ökonomischen Gründen durchsetzen – befördert durch die europäische Einigung –, dann ergeben sich daraus für Jugendliche in und nach einer Berufsausbildung auf dem Facharbeiter-, Gesellen- und Gehilfen-Niveau neue Rahmenbedingungen für bildungsförderliches Lernen und Arbeiten.

3. Die positiven internationalen Erfahrungen mit vielfachen Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen, insbesondere in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, und der Einfluß der unter 2. genannten Entwicklungen können zur Entideologisierung der bildungspolitischen Kontroverse im Sekundarbereich II in Deutschland und zur Weiterentwicklung und Weiterverbreitung doppeltqualifizierender Bildungsgänge führen, die eine neue Qualität von (Berufs)Bildung ermöglichen.
4. Soweit modernisierte Berufsausbildungssysteme tendenziell höhere Anforderungen an die lernenden Jugendlichen stellen, wird die Integration behinderter Jugendlicher erschwert. Um zu verhindern, daß sie zu Modernisierungsopfern werden, könnte ihre Berufsausbildung und ihre Beschäftigung *vorrangig* nach pädagogischen und sozialen Zielen und Kriterien und *nachrangig* unter Berücksichtigung ökonomischer Zwecke und Kriterien geplant und durchgeführt werden.
5. Eine auf zukünftige Betriebsstrukturen orientierte und auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zielende Berufsausbildung erfordert neue Lehr-Lern-Arrangements, die von allen Beteiligten, den Unternehmungen, den Schulen und den Auszubildenden gemeinsam geplant und kooperativ durchgeführt werden müßten. Auch nach erfolgreicher Erprobung neuer Lehr-Lern-Arrangements in Modellversuchen werden sie keine Selbstläufer, weil der Planungs-, Beratungs- und Evaluationsaufwand erheblich ist.
6. Neue Lehr-Lern-Arrangements im Curriculum kaufmännischer Schulen, die komplexe ökonomische Situationen simulieren, z.B. im Planspiel, eröffnen für Jugendliche neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, z. B. den Erwerb sogenannter Schlüsselqualifikationen, wenn bei der Planung und Durchführung pädagogische Kriterien, insbesondere didaktische und methodische Kriterien, maßgebend sind.
7. Ganzheitliches Lernen in der gewerblich-technischen Berufsausbildung durch Simulation scheint für die Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen davon abhängig zu sein, ob die entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements experimentelles Umgehen mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten ermöglichen.

8. Die Lernmöglichkeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen – ohne Eingriffe in die ökonomisch bestimmte Struktur der Arbeitsplätze kaufmännischer Angestellter – sind in hohem Maße abhängig von der pädagogischen Relevanz der Interaktionsprozesse zwischen dem kaufmännischen Sachbearbeiter – als nebenamtlicher Ausbilder – und dem Auszubildenden.

Anmerkungen

- 1 BURKART SELLIN, Jg. 1941, war nach dem Studium der physikalischen Technik wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Hochschule Aachen und hat in der vergleichenden Berufsbildungsforschung gearbeitet. Von 1971 bis 1975 führte er Auftragsforschungen am Institut für Hochschulstudien in der EG durch. Seit 1976 ist er Projektleiter und Berufsbildungsexperte am CEDEFOP in Berlin. Seit 1986 leitet er dort das Projekt der EG zur Feststellung von Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise.
- 2 HANS-PETER BLOSSFELD, Jg. 1954, hat an der Universität Regensburg Soziologie studiert, 1984 an der Universität Mannheim promoviert und sich 1987 an der Freien Universität Berlin habilitiert. Von 1980 bis 1984 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim, danach bis 1989 leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Seit 1989 ist er Professor für Soziologie am European University Institute in Florenz.
- 3 WOLFGANG HÖRNER, Jg. 1944, hat seine Studien der Philologie und Erziehungswissenschaft mit dem Staatsexamen 1971 abgeschlossen, 1977 promoviert und sich 1991 an der Universität Oldenburg habilitiert. Seit 1979 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum und seit 1984 Mitarbeiter der dortigen Arbeitsstelle für Vergleichende Bildungsforschung.
- 4 MEINHARD STACH, Jg. 1942, hat Sozial- und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bochum und Osnabrück studiert und diese mit einer Diplomprüfung abgeschlossen. 1981 hat er zum Dr.phil. promoviert. Seit 1975 war er mehrere Jahre in der Studiengangentwicklung und -evaluation an der Universität-Gesamthochschule-Duisburg und an der Gesamthochschule Kassel tätig. Als Wissenschaftlicher Angestellter ist er Mitglied der Arbeitsgruppe Berufliche Rehabilitation im Fachbereich Berufspädagogik, Polytechnik, Arbeitswissenschaft der Gesamthochschule Kassel. Er arbeitet dort an einer Habilitationsschrift über internationale Vergleiche von Berufsbildungskonzepten für Behinderte.
- 5 CHRISTOPHER C. HAYES war Universitätsdozent, Leiter des Berufsbildungsausschusses der britischen Stahlindustrie und Hauptabteilungsleiter in der Manpower Services Commission sowie Britischer Delegierter in Gremien der EG und der OECD. 1984 gründete er das Prospect Centre in London, das Großunternehmen und öffentliche Institutionen in Fragen strategischer Personalentwicklung berät.
- 6 Prof. Dr. Dr. h.c. FRANK ACHTENHAGEN, Jg. 1939, ist ordentlicher Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik in Göttingen und Mitglied des Senats der DFG. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Seine Arbeiten reichen von der Didaktik, Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung über die Bildungspolitik bis zur Forschungsmethodologie.
- 7 Prof. Dr.-Ing. HEINZ-HERMANN ERBE war im Flugzeugbau und an der Bundesanstalt für Materialprüfung tätig, wurde 1980 Professor an der Universität Bremen, ist seit 1986 am Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung, TU Berlin, und derzeit dessen Geschäftsführender Direktor.
- 8 Studienrat Dipl.-Hdl. ANDREAS KECK, Jg. 1959, ist nach Studium der Wirtschaftspädagogik, Tätigkeit bei den Carl Zeiss Werken in Göttingen sowie vierjähriger Schulpraxis wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität in Göttingen.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Peter Diepold, Universität Göttingen, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Platz der Göttinger Sieben 7, 3400 Göttingen

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule-Siegen, FB 2 Erziehungswissenschaft-Psychologie-Sportwissenschaft, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21

Symposium 5. Abschied vom Erziehungsstaat

Es erwies sich als eine gute Themenwahl, sich in Berlin über den „Abschied vom Erziehungsstaat“ erziehungshistorisch zu verständigen – zwei Jahre nach dem wohl längsten und umfassendsten Versuch eines erziehungsstaatlichen Totalitarismus in Deutschland. Das Symposium „Abschied vom Erziehungsstaat“, veranstaltet von der Historischen Kommission der DGfE, suchte zu eruieren, ob mit dem „Ende des Jahrhundertmythos“ vom real existierenden Sozialismus in der DDR denn nun alle die Hoffnungen passé sind, die die großen Utopien der abendländischen Erziehungsgeschichte immer wieder produziert haben, um den gesellschaftlichen Fortschritt mit pädagogischen Mitteln zu befördern.

Für die möglichen Antworten und Zugänge gab die Moderation eine Zweiteilung des Symposiumsrahmens vor: zuerst den Vorstellungshaushalt von PLATON über THOMAS MORUS, der Einrichtung von erziehungsstaatlichen Verhältnissen z.B. in Kursachsen oder die Vorstellungen, wie sie die Französische Revolution hervorgebracht hat, zu heben, Konzeption und Rezeption historisch zu fassen und gegeneinander abzugrenzen, u.U. auch realgeschichtlich zu belegen, inwiefern sie sich durch erziehungsstaatliche Systeme und Maßnahmen auf die zu erziehende zukünftige Generation ausgewirkt haben.

Erfüllen sich die Hoffnungen auf Erziehung zur menschlichen Mündigkeit, oder werden durch die Einvernahme der Erziehung durch den modernen Staat ja gerade erst die Subjekte zur Unterwerfung unter die herrschende politische Macht gezwungen? An besonderen Ausschnitten der jüngsten Geschichte seit Ende des 19. Jahrhunderts sollte also im zweiten Teil dieser Verkehrung von Erziehungsstaatsidee und Staatserziehung und ihren Folgen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden: im Wilhelminischen Kaiserreich, im Dritten Reich, in der DDR.

Mit einem erziehungshistorischen Essay begann JÜRGEN OELKERS (Bern) die *Erziehungsstaatsidee der Fiktion idealer pädagogischer Räume*, der Vision der Überschaubarkeit, Beherrschbarkeit und Erreichbarkeit der Erziehung, unterzuordnen. OELKERS analysierte Wirkungserwartungen der Erziehung unter der Voraussetzung ihrer metaphorischen Vorstellungen: des Gartens (Landschaftsgarten im *Emile*), des Dorfes (PESTALOZZI, *Bonnal*), der Insel, der christlichen Gemeinde. In dieser ihrer abgeschlossenen Konstruktion liege schon ihre Realitätsferne begründet, sie bezeichne – in der reformpädagogischen Vorstellung eines SCHARRELMANN – den moralisierenden Kontrast zu „Großstadt“ und Dekadenz. Andererseits, nur in dieser Raumbegrenzungskonstruktion scheint nach OELKERS die Wirkungserwartung von Erziehung beschreibbar, da „unter einem Erziehungsprozeß nicht einfach ein Verbrauch von Zeit verstanden“ werden kann, „der sich mit akkumulierender Erfahrung verbindet, sondern die Verfolgung von Zielen durch Räume hindurch. Die klassische Theorie vermeidet die Konkretisierung dieser Transits und verknüpft Wirkungserwartungen mit Raummodellen. Erziehungsräume werden vorgestellt, die mit den Erwartungen kompatibel sind und eine überzeugende Passung eingehen können. Das

sind immer kleine, alternative und zugleich erreichbar scheinende Räume. Von ihnen soll die große Wirkung ausgehen, was sich nur dann annehmen läßt, wenn die Umwelt der Erziehungswelten einheitlich und vage gehalten wird. Ansonsten ist ein massiver Transfer-effekt, den jeder Erziehungsstaat voraussetzt, nicht möglich.“

Der *Polis*, dem Staat als idealem Erziehungsraum nach der Vorstellung PLATONS, ihm ging ERHARD WIERLING (Detmold) auf die Spur. WIERLING unternahm es, PLATONS Vorstellungen in Kompaktthesen zu fassen:

1. Der Staat in der Idee als immer seiendes, unveränderliches Vorbild des gerechten Staates auf der Erde.
2. Der Staat als „Hilfskonstruktion“ der während der irdischen Existenz ihrer Autarkie immer wieder verlustig gehenden Seele.
3. Der Staat als vergrößertes Abbild der Seele – in Analogie zwischen den Seelenteilen und den Ständen im Staat.
4. Die Gerechtigkeit im Staat als der Zustand, in dem jeder das tut, was ihm „zukommt“ mit beruflicher Spezialisierung und Vermeidung jeder „Vielheit“.
5. Das Glück der Menschen im Staat – bestehend in der Gerechtigkeit und Selbstbeherrschung; das der Wächter-Krieger zusätzlich in der Tapferkeit und das der Philosophen-Herrscher zusätzlich im Schauen des Wahren.

Mit kritischer Absicht verwies WIERLING in bezug auf PLATON auf „allzu häufig ignorierte oder verharmloste antihumanitäre Züge seines Denkens und ihre Wirkung bis in die moderne Pädagogik hinein“: die Macht der Intellektuellen, die absolute Herrschaft der Philosophen, d.h. Regierung ohne Gesetze, allein in Ansehung der Wahrheit und der situativen Opportunität bei völliger Rechtlosigkeit der Beherrschten; die „vollständige Absorption der Privatsphäre ... durch den Staat“ (GIGON 1976). Wirkungsgeschichtlich sieht WIERLING die platonische Utopie immer noch ungenügend erforscht. Er zeigte Spuren der Idealisierung, aber auch der Verharmlosung und Reduktion der platonischen Erziehungsstaatsidee in der erziehungsgeschichtlichen Befassung auf und schloß damit indirekt an OELKERS neuzeitlich erhobene These von der Abschließung, Kontrolle und Gängelung der Erziehungsstaatsidee an.

JÖRN GARBER (Marburg) kennzeichnete schließlich die *Utopien der frühen Neuzeit* als nichts anderes denn als „Denkbilder einer besseren Welt“ und insofern als „Leitsysteme der Pädagogik“. Als „fiktive Realitätsbeschreibungen des besten Staats“ (*ficta res publica; mundus novus*)

- beschreiben sie „in räumlicher Form die Gesamtheit des Wissens (*topica universalis*), deren Elemente optimal gesellschaft koordiniert werden“;
- entwerfen sie „Negationsbilder des Stände- und Privilegienwesens“, „des machtmopolisierenden Absolutismus, der inegalitären materiellen und intellektuellen Chancenstrukturen Europas. Sie verneinen die Reformierbarkeit der ‚alten Welt‘“.

GARBER: „Die Utopien der ‚neuen Welt‘ variieren das Wissenschafts- und Menschenbild der einzelnen Autoren. MORUS entwirft einen Staat mit einer sozialfunktionalen Reproduktionssphäre und einem dynamisch-säkularisierten Wissenschaftssystem, das eine Optimierung der Lebenspraxis aller ermöglichen soll. Toleranz gegenüber Multikonfessionalität ist garantiert. CAMPANELLA stattet seine ‚civitas solis‘ mit den Elementen einer pythagoräischen Kosmos- und Erkenntnisarchitektur aus, deren Begehung den Solariern ein Strukturabbild des Gesamtkosmos und seiner Gesetzlichkeit vermitteln soll. BACON denkt

die Utopie als Forschungslabor, das die Natur einer Experimentalanordnung unterzieht, durch die eine zweite, vollkommene Natur erzeugt werden soll, die alle technomorphen Träume der Menschheit erfüllt.“

„Im 18. Jahrhundert wird die frühzeitliche (urbanistisch-architektonische) Großutopie durch die natural-intime Kleinutopie abgelöst. Diese kritisiert die ältere Institutionenutopie und den modernen Anstaltsstaat des Absolutismus. In einer vorzivilisatorischen Natur-sphäre soll der Mensch sein Empfindungs- und Erfahrungsvermögen spontan ausbilden.“

„Das Ende der utopischen Idealraumkonzeption ist identisch mit der Entfaltung eines individualistischen Entwicklungsbegriffs. ROUSSEAU hat in autobiographischer Selbstbefragung (*Confessions*) und im erziehungstheoretischen Gegenentwurf (*Emile*) gezeigt, wie Selbsterfahrung und Ich-Bildung zusammenhängen. Die institutionelle bzw. naturbezogene Außenentlastung des Individuums wird zur ‚Utopie‘, zum Denkbild jenseits aller Verwirklichungsmöglichkeit.“

GERHARD ARNHARDTS (Dresden) Zeichnung des „sächsischen Erziehungsstaates in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts“ führte die Fragestellung zurück auf die realgeschichtliche Ebene eines politischen Erziehungsstaatsansatzes und verband seine Genese mit der Konstruktion eines humanistischen und reformatorischen Staatsgebildes, in dem der Bildung (Modernisierungsimpulse durch Schul- und Kirchenordnung) ein Vorrang eingeräumt wird: sozusagen der klassische „realexistierende“ Erziehungsstaat.

Die Diskussion machte sich kritisch an der von ARNHARDT vorausgesetzten „Einheit von Individuum, Kirche und Staat“ fest, fragte nach der Konsensversicherung (Kontrolle, Disziplinierung) und den Konsensträgern, der Belegbarkeit der Rezeption zurückgehend auf PLATON und AUGUSTINUS, und inwiefern angesichts der herausgestellten „vergrößerten Toleranzbreite des Glaubens“ Spielraum für pädagogische Vernunft des Subjekts gegen Staatswillkür überhaupt entwickelt werden konnte.

In differenzierter Form ließ sich die Wirksamkeit der „Erziehungsstaatsidee in der Französischen Revolution“ verfolgen, wie sie HANS CHRISTIAN HARTEN (Berlin) vorführte. Nach HARTEN lief dem revolutionären „Zerstörungsprozeß“ „ein intensiver und extensiver Diskurs über die Neuordnung des Bildungs- und Erziehungswesens parallel“. Dabei konkurrierten zahlreiche Visionen miteinander, die sich idealtypisch in drei Modelle gliedern lassen. HARTEN unterschied zunächst

- 1) eine radikalliberalistische Vision, die die Erziehung soweit wie möglich der Familie zurückgeben wollte und der die Utopie einer sich selbst verwaltenden Gesellschaft autonomer Kleinbürger und -bauern zugrunde lag, wie sie ROUSSEAU im *Contract social* entworfen hatte.
- 2) „das Modell eines rationalistischen Systems“, das eine objektive Struktur des Wissens und Denkens abbildet und eine neue gesellschaftliche Differenzierung begründet: nicht mehr nach Stand, Vermögen oder Herkunft, sondern nach individueller Leistung und Qualifikation.
- 3) schließlich die „Idee des republikanischen Internats als eine Art Maschinerie zur Beschleunigung der Zeit“; dies schien der effektivste Weg zur Isolierung der jungen Generation, damit sie unter idealen Umweltbedingungen aufwachsen könne.

Im politischen Diskurs setzte sich – nach HARTENS Analyse – zunächst das radikalliberalistische Modell – in einer gemäßigten Variante – durch; gleichzeitig aber arbeitete man an der Errichtung republikanischer Kult-, Moral- und Überwachungssysteme, einer Art außerschulischen Erziehungsstaates, der aber faktisch in die Schulen hineinwirkte. Von beson-

derem historischem Interesse ist, daß sich hier Formen jener totalitären pädagogischen Ästhetik vorbereiteten, die dann im 20. Jahrhundert erst zur vollen Entfaltung kommen sollten. HARTEN zeichnete die Französische Revolution als den Versuch, eine „Kultur der Freiheit“ zu schaffen, der aber an sozialen Gegensätzen und dem radikalen Traditionsbruch scheiterte und der – mit dem Hinweis für zentrale Probleme beschleunigter Modernisierung – eine eigene Dialektik von utopischen Erwartungen einerseits und Angst und Schuldgefühl andererseits freisetzte.

Den zweiten Teil des Symposions leitete ULRICH HERRMANN (Tübingen) ein mit seinem Referat über die staatlichen und gesellschaftlichen Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürgergesellschaft. Diese erzieherischen Funktionen der Staatstätigkeit sieht er bis ins 18. Jahrhundert hinein

- 1) in der Sicherung von Herrschaft durch die Formierung der Untertanen,
- 2) in der Stützung der staatlichen Obrigkeit „durch die Heranbildung einer Bürokratie in der Form der verbeamteten Intelligenz“,
- 3) in der „Stabilisierung von Vergesellschaftung in den Organisationsformen der Traditionalisierung“: Geburtsstände etc..

Die mit diesen Funktionen verbundenen „pädagogischen Mittel“ seien aber so strukturiert, daß sie „eine überschießende, weiterreichende Wirkung haben“: Bildungsprozesse produzierten Bewußtseinsprozesse, die Vermittlung setze den Prozeß der Aufklärung in Gang. Die soziale und kulturelle Dynamik gehe in die Richtung einer „bürgerlichen Bildungsgesellschaft“. Prozesse der Traditionalisierung der Gesellschaftsordnung des 17. bis 18. Jahrhunderts verbänden sich mit solchen der Modernisierung. Mit Hilfe der „soziologischen Theoreme über die Sozialstruktur der Moderne“ von M.R. LEPSIUS verdeutlichte HERRMANN den Prozeß, „daß die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ den absolutistischen Erziehungs-Staat intensiviert und institutionell universalisierte“. „Mit der Transformation des ständisch geordneten Absolutismus in die nach Klassen und Schichten gegliederte bürgerliche Gesellschaft – ein Prozeß, der einhergeht mit dem Auseinandertreten von Staat und Gesellschaft – trat an die Stelle des „Erziehungs“-Staates die „Staatserziehung“: die öffentliche gesamtstaatliche Organisation der erforderlichen Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in öffentlichen (schulischen) Einrichtungen. Die bürgerlich-emanzipatorische Selbstmotivierung ging über in die organisierte Sozialdisziplinierung, d.h. Staat und Gesellschaft mußten das Problem der Limitierung der Aufklärung, der Begrenzung der Partizipation und der Steuerung der Reform lösen. HERRMANN verwies auf die Etablierungs-, Kontroll-, Selektions- und Steuerungsmittel des staatlichen Zugriffs auf Unterricht, Schule und Ausbildung vom friederizianischen Preußen bis ins 19. und 20. Jahrhundert. In seinem Resümee hob HERRMANN ab auf die Entstehung der „bürgerlichen Gesellschaft“, die auf soziale Heterogenität und Differenzierung (Ungleichheit) sowie auf Individualität und Mobilität (Freiheit) angelegt sei. Aber: „Mit dieser Gesellschaftsordnung ist ein ‚Erziehungs‘-Staat, dessen (vorgebliche) Ziele Gleichheit und Gerechtigkeit sind, unvereinbar. Wird er, entgegen der ökonomischen Logik moderner Gesellschaften, als Instrument ideologischer Indoktrination trotzdem installiert, führt dies zum Ruin dieser Staats- und Wirtschaftsordnungen längst von innen heraus, bevor politische Umwälzungen oder Zusammenbrüche das Desaster sichtbar werden lassen.“

Allerdings: „An den Schwellen von sozialen und ökonomischen, kulturellen und politischen Transformationen ist die Etablierung bestimmter Komponenten des ‚Erziehungs‘-

Staates unabdingbar: Einstellungen und Mentalitäten müssen ‚umgebaut‘ werden.“ Nach HERRMANN ist dennoch der „Abschied vom Erziehungsstaat“ unter den Bedingungen der Moderne „unausweichlich“, „wenn sich der Untertanenverbandsstaat in eine Staatsbürgergesellschaft transformiert. Aber auch innerhalb der Staatsbürgergesellschaft werden Erziehungs-, Rationalisierungs- und Disziplinierungsleistungen gefordert, die dazu geführt haben, daß seit dem 19. Jahrhundert eine Expansion des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens einsetzen mußte, die auch heute noch nicht zum Abschluß gekommen ist. In der Logik ihrer Struktur lag es, daß die beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts – das Dritte Reich und die DDR – sich als indoktrinierende „Erziehungs“-Staaten verstecken konnten, als sie die Staatsbürgergesellschaft wieder in einen Untertanenverband zurückverwandelten“.

Einen solchen Prozeß der Rückverwandlung der aufgeklärten Staatsbürgergesellschaft in einen Untertanenstaat stellte CHRISTA BERG (Köln) in ihrem Beitrag über den wilhelministischen Staat heraus. Sie verfolgte dabei einen dezidiert mentalitätsgeschichtlichen Ansatz, stellte den Wilhelminismus als eine Geisteshaltung dar, in der sich nationale Fortschrittsgläubigkeit von militaristischer Observanz, christlicher Moral und antisozialistischem Affront bei spießbürgerlichem Zuschnitt mischte. Sie zeichnete auf der Grundlage der Rede Wilhelms II. vom 30.4.1890 die Indienstnahme der Erziehung durch den Staat nach, im schulischen und außerschulisch-jugenderzieherischen Bereich (Waffenschmiede „Bildung“). Dabei kam es ihr darauf an, sichtbar zu machen, daß selbst Schulreformprogramme wie z.B. die Legitimation der Fortbildungsschulpflicht durch KERSCHENSTEINER sich nahtlos in die wilhelminische staatserzieherische Mentalität einfügen.

Danach unternahm es HARALD SCHOLTZ (Berlin), das Nationalsozialistische Reich als Erziehungsstaat kontrovers zur Erwartungshaltung darzustellen, daß das Dritte Reich seinen staatserzieherischen Impuls aus der Kontinuität etwa zum wilhelminischen Sozialisations- und Disziplinierungssystem schöpfe. SCHOLTZ zog seine Argumente gegen eine Kontinuitätsthese u.a.

- aus dem anderen als vorgängigen biologistischen Menschenbild der Nazis (die Jugend „zu primitivem Instinkt zurückzuführen“);
- aus dem verzögerten Zustrom der Gymnasialjugend und einer immer manifest bleibenden partikularen Zustimmung der Jugend;
- „an Vorgängen aus den Jahren 1932/33 kann erläutert werden, warum die konservativen Bündnispartner Hitlers Verzicht auf eine staatliche Kontrolle der auf die HJ übertragenen politischen (und militärischen) Erziehung leisteten: sie nahmen dies in Kauf, um die ‚nationale Erhebung‘ mit Hilfe der Jugend reproduzierbar zu machen“;
- aus einem prinzipiellen erziehungsdiktatorischen Impuls, der erst während der Totalisierung des Krieges (ab 1941) entstanden ist, als alle staatlichen Organe sich zur Instrumentalisierung gezwungen sahen.

SCHOLTZ: „Je mehr das Reich ‚totaler Staat‘ wurde, um so mehr verflüchtigte sich der politische Gehalt des Reformwillens, der den Nationalsozialismus in bezug auf die lebensweltlichen Verhältnisse für die junge Generation zunächst attraktiv gemacht hatte. Demgegenüber trat ein strategisches Lernen in den Vordergrund, und der realiter von den NS-Organisationen praktizierte Sozialdarwinismus wurde von der unter Hitler sozialisierten Jugend mehr und mehr übernommen. Hitler ist es zum Großteil gelungen, diese Jugendgeneration ‚zurückzuführen zum primitiven Instinkt‘.“ Nach SCHOLTZ ist der Abschied vom Erziehungsstaat schon vom Nationalismus eingeläutet worden. SCHOLTZ setzt-

te in seiner Analyse auf neue Momente: Bewegung statt Erziehung, Auflösung des Autoritätsverhältnisses, Partnerschaft zum Militarismus statt Dominanz des Militarismus. Die Diskussion setzte dagegen die Erziehungsstaatsmuster der Einheit von Partei und Staat, der Gleichschaltung der Jugendverbände, der zunehmenden Ausgrenzung der Familie im jugendlichen Lebensraum (HJ-Pflicht 1936).

In einem recht schwierigen Part unternahm es CHRISTINE LOST (Berlin), dem Pädagogisch-totalitären Anspruch des DDR-Sozialismus nachzugehen. Sie machte dabei den Vorbehalt, ausschließlich „vom Ende her zu denken“ nach der Formel „Ende schlecht, alles schlecht“. „Es bleibe dabei zumindest unbeantwortet, worin die Faszination der Entwicklung sowohl im Sowjetrußland der 20er Jahre als auch in der DDR Ende der 40er und noch Anfang der 50er Jahre bestand, die sie vor allem auf Intellektuelle und Künstler ausübte.“ Vielmehr wollte sie ansetzen bei jenem „Grundgefühl“, dem der Literaturwissenschaftler HANS MAYER Ausdruck verlieh – bezogen auf die Situation 1949/50 in der DDR: als „Verstrickung der maßlosen Zuversicht mit der geheimen Verzweiflung“. Weitere Vorbehalte LOSTs mündeten ein in das Monitum nach neuen Zugangsmöglichkeiten, anderes Material als bisher veröffentlichtes und andere analytische Zugriffe statt bisherigen systemkonformen und bildungspolitischen zu erschließen. Bei der erziehungsstaatlichen Analyse der DDR ging LOST von der These aus, „daß die DDR nicht aus sich heraus erklärt werden kann“. Denn sie sei erstens Produkt der politischen und pädagogischen Spannungsfelder dieses Jahrhunderts und zweitens Teil deutscher Bildungsgeschichte. Prägende Bedingungen waren der verlorene Weltkrieg, die sowjetische Besatzungsmacht und die Teilung Deutschlands als Kriegsfolgen. Daraus resultierten von Anfang an Begrenzungen. Aus einer solchen Situation heraus sieht LOST den pädagogisch-totalitären Anspruch der DDR an Mehrfaches gebunden:

- „an ein Strukturmuster, das wesentlich durch das in der Sowjetunion funktionierende Sozialismusmodell beeinflusst war;
- an ein staatliches Überlebensmuster, dessen wesentliche Stützen zunächst von außen, nämlich durch die Einbindung in ein ‚Lager‘ kamen, und dessen innere Stabilität zunehmend an eine ideologische Ausrichtung und einheitliche Lenkung und Kontrolle gebunden war;
- aber auch – und es wäre verhängnisvoll, das zu übersehen – an den Versuch, Einheitlichkeit effektiv zu organisieren, um soziale Grundfragen und Ansprüche lösen zu können, die in industriell entwickelten Ländern mindestens seit Jahrhundertbeginn und häufig in parteipolitischen Programmen, durch Gewerkschaften, durch Lehrerverbände und -bewegungen formuliert wurden.“

Die damit verbundenen Mechanismen schulpolitischer und pädagogischer Entwicklung führte LOST an drei Beispielen aus:

1. am Beispiel des „Reorganisationskonflikts“ von 1952/53 (Reorganisation des Schulwesens nach sowjetischem Vorbild)
2. anhand der Durchsetzung der staatlich geleiteten zentralen Planung der pädagogischen Forschung am Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre und
3. anhand der wachsenden Kritik gegen ideologische Erstarrung, kulminierend am 9. Pädagogischen Kongreß von 1989.

In der Diskussion erfuhr der Gedanke der zunehmenden Totalisierung der DDR Beachtung, der zu einem Konflikt zwischen Utopie und Realität geführt habe; die zu beobachten-

de Zentralisierung der Erziehung (zur Staatserziehung) habe eine kontraproduktive Kraft gegen eine erziehungsstaatliche Modernisierung erzeugt.

Resümee

Im historisch-analytischen Durchgang erscheinen Erziehungsstaatsideen zwar als „Denkfiguren“ platonischer oder renaissance-humanistischer Herkunft, gleichwohl aber haben sie – erziehungshistorisch betrachtet – ihren Legitimationsgrund in der gesellschaftlichen Realität auch ex negativo, wenn sie das ganz andere als die Realität setzen wollen. Sie sind Spiegelungen gesellschaftlicher Insuffizienz; insofern sie einen Erziehungsstaat als pädagogischen Raum figurieren, versuchen sie, pädagogische Wirkungsannahmen zu plausibilisieren. Sie reflektieren gegen ihre Wirklichkeit die Möglichkeit, daß Erziehung nicht abbricht, sondern am idealen Ort für eine ideale Gesellschaft stattfindet – sozusagen ohne Einfluß der bestehenden kulturkranken Erwachsenen-Gesellschaft.

Die Einholung dieser Möglichkeit in der politischen Praxis der Moderne gerät gleichwohl in Konflikt mit der durch die Aufklärung erzeugten kritischen Resistenz der „bürgerlichen Gesellschaft“, die auf soziale Heterogenität, Pluralität, individuelle Emanzipation und Mobilität angelegt ist. Die Erziehungsstaatsidee, die indes auf Egalität und Kollektivismus gerichtet ist, ist mit dieser Gesellschaftsordnung unvereinbar. Die Beschreibung von Staatserziehung und Erziehungsstaatlichkeit zeigt, daß der erziehungsstaatliche Wille per se totalitären Charakter trägt und daß er – wird er entgegen der Logik moderner Gesellschaften praktiziert – als Instrument ideologischer Indoktrination wirkt. Wie das Beispiel der DDR zeigt, können erziehungsstaatliche Disziplinierung und Totalisierung nicht aufhalten, was einem inneren Prinzip moderner Gesellschaften widerspricht, denn der Erziehungsstaat steht kontraproduktiv zur Freiheit und Mündigkeit seiner Subjekte, der Bürger.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. R.W. Keck, Universität Hildesheim, Fachbereich I, Marienburger Platz 22, 3200 Hildesheim

Dr. Gisela Meyer-Kipp, Universität der Bundeswehr Hamburg, FB Pädagogik, Holstenhofweg 85, 2000 Hamburg 70

Prof. Dr. Peter Zedler, Pädagogische Hochschule Erfurt, FB 6, Nordhäuser Str. 63, O – 5064 Erfurt

Symposion 6.

Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie

„Moderne“ und „Modernisierung“ werden nicht nur als zeitliche Relationsbegriffe verwendet, sondern auch mit selten präzisierten Vorstellungen von Fortschritt in Verbindung gebracht. Zu den wichtigsten Faktoren dieser oft undifferenziert und unkritisch bewerteten Entwicklung wird die Ausdifferenzierung der Wissenschaften und die Perfektionierung wissenschaftlicher Methoden gerechnet. Der Eindruck, daß auch als besonders fortschrittlich eingeschätzte Forschungsrichtungen zur Lösung alter Probleme (zu) wenig und zur Entstehung neuer Probleme (zu) viel beigetragen haben, erhöhte die Bereitschaft zu radikaler Wissenschaftskritik und verstärkte im besonderen bereits bestehende Zweifel an der pädagogischen Angemessenheit empirisch-analytischer Forschung.

In diesem Symposion wurde am Beispiel eines pädagogisch besonders bedeutsamen Forschungsgebiets die Berechtigung dieser pessimistischen Einschätzung untersucht. Im Vordergrund stand die Frage, ob in den etablierten Konzepten erziehungswissenschaftlicher Forschung Potentiale zur Bewältigung dieses Aspekts einer „Modernitätskrise“ enthalten sind oder entwickelt werden können. Darüber hinaus wurde diskutiert, wo die Trennlinie von geisteswissenschaftlicher und empirisch-analytischer Forschung verläuft und ob eine solche Trennlinie wissenschaftslogisch und forschungspragmatisch überhaupt aufrechterhalten werden kann oder soll.

Durch Themenstellung und Zweckbestimmung des Symposions sollte die Aufmerksamkeit (vor allem) auf die Wertorientierung der Erziehungswissenschaft gelenkt werden. Ungeachtet dessen haben einige Referenten ihr Hauptaugenmerk auf Wertorientierungen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Aussagen objekt- und metasprachlicher Ebene gelegt. Ob und inwieweit die empirische (werturteilsfreie) Beschäftigung mit Wertorientierungen am erziehungspraktischen Handeln Beteiligter bestimmte Modalitäten einer Wertorientierung erziehungswissenschaftlichen Handelns voraussetzt, impliziert oder bewirkt, kommt systematisch nur in den Beiträgen ALISCHS und ZECHAS, implizite aber auch in einigen anderen Referaten (insbesondere bei TENORTH) zur Sprache.

Um die Authentizität der Berichterstattung zu gewährleisten, haben wir die Referenten gebeten, die Kurzfassungen ihrer Beiträge selbst zu formulieren. Im einzelnen befaßten sich die Beiträge mit folgenden Themen und Fragestellungen.

HEINZ-ELMAR TENORTH behandelte das Thema „Geisteswissenschaften – oder die Empirisierung des Wertproblems“:

1. Der Einsatz der Geisteswissenschaften

Ganz gegen das Vorurteil, das in wissenschaftstheoretischen Kontroversen von den Gegnern der Geisteswissenschaften gern gezeichnet wird, verdanken sie ihre Entstehung um

1900 einer historisch-gesellschaftlichen Problemlage und die zentrale Methode ihrer Arbeit bleibt, ihrer Genese eng verhaftet, ebenfalls primär historisch. Der damit gegebene, zweifach empirische Charakter der Geisteswissenschaften DILTHEYschen Musters, nämlich nach Genese und Methode, ist vor allem an der geisteswissenschaftlichen Behandlung des Wertproblems zu erkennen: Die Krise der gesellschaftlich geltenden Wertvorstellungen war einer der wesentlichen Auslöser der geisteswissenschaftlichen Arbeit, die Diagnose der Krise – nämlich die Entdeckung der Werte als historisch-gesellschaftlicher Tatsachen – ist zugleich schon historisch nur aus der Opposition zu einer rein philosophischen, allein geltungstheoretisch interessierten, aber nicht der Wirklichkeit zugewandten Analyse der Wertfragen angemessen zu verstehen. DILTHEYs Opposition gegen die empirische Psychologie seiner Zeit betrifft dagegen seine eigenen systematischen Grundlegungsversuche, nicht die Diagnose des Wertproblems.

Der Opponent der Geisteswissenschaften ist also – für das Wertproblem – nicht primär in den empirisch forschenden Humanwissenschaften zu suchen, sondern in der Philosophie, vor allem in der Philosophie des Neukantianismus. Für diese Frontstellung – von historischer Analyse der Wertfragen einerseits, der systematischen Suche nach neuer, strikter Geltung der Werte andererseits – können die Geisteswissenschaften freilich keine Lösung finden. DILTHEY selbst verliert sich in immer neuen historischen Analysen und scheitert an seinem Versuch einer ‚Kritik der historischen Vernunft‘. Andere Geisteswissenschaftler, z.B. E. SPRANGER, finden allenfalls unbefriedigende Lösungen für die Frage, wie sich die Historizität von Werten und ihre strikte Geltung miteinander versöhnen könnten. Vom ‚Leben‘ oder den ‚Lebensformen‘, das war schnell klar, kann man solche Leistungen jedenfalls nicht erwarten. In der Wissenssoziologie nach 1920 und in ideologiekritischen Analysen (bis heute) wird vielmehr die Historizitäts-Annahme soziologisch weiter verschärft und in der Kritik der Neukantianer wurden die geltungstheoretischen Ansprüche selbst historisiert; zu schweigen davon, daß DILTHEYs theoretische oder methodologische Grundlegungsversuche ihn selbst nicht befriedigen und daß auch seine Nachfolger mit ihren Anstrengungen einer Logik der Humanwissenschaften bisher nicht überzeugen konnten.

2. Die pädagogische Transformation des Problems

In der Pädagogik, besser: in der für die Fragen von Bildung und Erziehung spezialisierten erziehungsphilosophischen Reflexion, wird die geisteswissenschaftliche Historisierung des Wertproblems und die Problematisierung der Geltungsfrage schon vor 1914 rezipiert (aber diese Arbeit wird bis 1918 weder methodisch noch theoretisch als Erziehungswissenschaft disziplinär verselbständigt). Vor allen in den Schriften von MAX FRISCHEISEN-KÖHLER kann man diese Rezeption finden, und man erkennt dann schnell, daß seine Diagnose über die DILTHEYs nicht hinausreicht, sondern nur bestätigt, daß alle Bildungsideale sich historisch erzeugten und kollektiv stabilisierten Weltanschauungen verdanken, also nach Genese und Geltung gesellschaftlich gebunden und ‚empirisch‘ aufzufassen sind.

Theoretisch originelle, dann auch dem Anspruch nach sowohl pädagogische wie erziehungswissenschaftliche, Lösungen des Problems gibt m.E. erst HERMAN NOHL. Im Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ und der ihr innewohnenden „Idee“ wahrer „Bildung“ versucht er Historizität und Geltung strukturtheoretisch zu verbinden; in der Transformation des Geltungsproblems zur pädagogischen Aufgabe gibt er der Frage nach der Wirklichkeit und Möglichkeit der Idee – der höheren, als Wert anerkennbaren Form der Bildung – zu-

gleich eine spezifische pädagogische Pointe. Vereinfacht gesagt: NOHL geht von der Historizität des Wertproblems und von der Realität vielfach-pluraler und zugleich strittiger Geltung von Werten als unbestrittener Tatsachen aus (die der weiteren Forschung auch nicht bedürfen), und fragt dann, wie soziale Ordnung dennoch möglich ist. Seine Antwort heißt – durch Erziehung, durch pädagogische Arbeit. ‚Pädagogik‘ soll die historische, also ‚empirische‘ Lösung des Problems sein, das DILTHEYs wissenschaftstheoretische Versuche ungelöst zurückgelassen hatten. Das Kultursystem Erziehung wird für NOHL zu derjenigen gesellschaftlichen Strukturtatsache, von der ‚Konsens‘ im ‚Dissens‘, Gemeinschaft trotz der Partikularität der Werte erwartet werden kann.

Methodisch interpretiert: NOHLs Wendung des Problems bestand darin, die Tatsachen (des Wertedissenses) als bekannt und gegeben vorauszusetzen und nach den Aufgaben zu fragen, die daraus resultieren. Ihn interessierte nicht die weitere Forschung über das Wertproblem (da meinte er schon aufgrund seiner Alltagserfahrung und aus dem Kontakt mit der Jugend und den sozialen Bewegungen genug zu wissen), sondern die „gesunde Dogmatik“ (NOHL), ohne die jede Pädagogik ratlos ist und hilflos bleibt. Seine systematische Annahme war dann nicht nur, daß Erziehung angesichts dieser Tatsachen gesellschaftlich notwendig ist, sondern auch, daß sie möglich und zur Bearbeitung dieser gesellschaftlichen Probleme geeignet sei. In beiden Annahmen scheint NOHL sich getäuscht, zumindest übersteigerte Erwartungen gehegt zu haben, wenn man der historischen, soziologischen und pädagogisch-psychologischen Forschung vertraut: Weder ist Erziehung die notwendige oder allein mögliche Reaktion auf die Historizität und Pluralität von Werten (man kann die Tatsache der Vielfalt und des Geltungs-Dissenses auch einfach nur hinnehmen, sogar guten Gewissens, wenn man stabile politische Institutionen hat), noch ist sie eine angemessene oder allein hinreichende Antwort auf diese Phänomene (sie scheint weder geeignet, zielsicher neues kollektives Bewußtsein zu erzeugen, noch fähig, gegen ihre eigene Wirklichkeit Intentionen der Pädagogen zu realisieren, die von dieser Wirklichkeit nicht beglaubigt werden). Die konkrete Pädagogik der Geisteswissenschaften scheint daher zu einfach konstruiert und zu wenig theoretisch abgesichert, sowohl mit zu großen erzieherischen Hoffnungen belastet, als auch gesellschaftstheoretisch zu naiv konzipiert.

Wissenschaftstheoretisch kann die Geisteswissenschaftliche Lösung des Pluralitätsproblems dennoch gut überleben (wenn auch besser in transformierter Gestalt): In der Schematisierung von Wirklichkeitsbewußtsein und Aufgabenkonstruktionen entfaltet sich die pädagogische Denkform der Moderne bis heute, und zwar in stabiler und lernfähiger Form, weil sie Aufgabenkonstruktionen an Erfahrung binden kann, ohne sich von Erfahrungen abhängig zu machen oder allein auf sie vertrauen zu müssen. Von diesem Dual muß auch jede Werterziehung bis heute Gebrauch machen; es kann ihr freilich nicht schaden, wenn sie sich über die Wirklichkeit und die Folgen ihrer eigenen Arbeit gelegentlich auch methodisch gesichert belehren läßt und nicht allein der Primärerfahrung ihrer pädagogischen Praxis vertraut oder den großen Erzählungen der Dichter und Bildungstheoretiker.

*Im Anschluß an HEINZ-ELMAR TENORTH referierte GUDRUN-ANNE ECKERLE.
Ihr Thema lautete: „Stationen eines vollständigen Forschungsprozesses“:*

Geisteswissenschaftliche Argumente treten gegenüber analytisch-quantitativer Forschung häufig als Verdikte auf, die vor allem aus dem Totalitätspostulat und der Methode ganzheitlichen Verstehens folgen. Umgekehrt richtet sich die Kritik nicht auf philosophische

Positionen, sondern auf die Folgen geisteswissenschaftlicher Methodik: Aus empirischer Sicht entsprechen die Ergebnisse geisteswissenschaftlicher Forschung z.B. nicht den wissenschaftlich geforderten Validitätskriterien. Trotzdem muß daraus nicht der Schluß gezogen werden, daß beide Positionen (Paradigmen) normativ oder sachlogisch unversöhnlich sind. Jedwede Forschung ist prinzipiell an die gleiche sachlogisch begründete Sequenz von Ablaufschritten gebunden. Die verschiedenen Forschungsrichtungen unterscheiden sich lediglich in der Verteilung ihrer Aufmerksamkeit auf die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses.

Rekonstruktion eines vollständigen Forschungsprozesses nach DILTHEY

Die prinzipielle, weil mit philosophischen Unverzichtbarkeiten begründete geisteswissenschaftliche Argumentation läßt sich am Beispiel der Überlegungen des „gedanklichen Vaters“ der Geisteswissenschaften, W. DILTHEY, erläutern. In der Gewißheit, daß der Gesamtzusammenhang in der subjektiven und objektiven Wirklichkeit erhalten bleibt und wieder aufgesucht werden kann, beschreibt und erforscht der Wissenschaftler Teile der äußeren und inneren Beziehungen einer Sache. Erklärende Hypothesen werden an den Tatsachen gemessen und nach dem Grad ihrer Plausibilität bestimmt. Der Wissenschaftler verwendet u.a. die logischen Operationen des Vergleichens, Unterscheidens, der Abmessung von Graden, der Trennung und Verbindung, der Abstraktion, der Verknüpfung von Teilen zu einem Ganzen und der Induktion. Das Verstehen zählt nicht zu den wissenschaftlichen Operationen. Der Akt des Verstehens ist keinesfalls mit der wissenschaftlich-analytischen Durcharbeitung der Sache gleichzusetzen. Er geschieht nachvollziehend empathisch, nicht rational. In der Wissenschaft hat die Methode nichts zu suchen.

Eine wissenschaftlich-psychologische Beschreibung innerer Zustände muß der psychischen Wirklichkeit möglichst nahe kommen und möglichst genau sein. Dies kann nur gelingen, wenn der Gegensatz zwischen Lebensphilosophie und psychologischer Wissenschaft aufgehoben wird. Die Stärke der wissenschaftlichen Darstellung des Seelenlebens beruht eben darin, daß sie die Grenzen unserer Erkenntnis anerkennen kann, ohne den inneren Zusammenhang darüber zu verlieren. Die Wissenschaft kann Hypothesen in bezug auf einzelne Erscheinungen an empirischen Tatsachen überprüfen und den Grad ihrer Plausibilität bestimmen, ohne deshalb den umfassenden Kausalzusammenhang aus dem Auge zu verlieren. Die forschungsmethodische Lösung heißt: Ausgang vom Gesamtzusammenhang, Analyse ausgewählter Teile mit analytischen Mitteln, Einholen der Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang. Die Fähigkeit hierzu wächst dem Forscher nicht nur dadurch zu, daß in jedem realen Objekt ein innerer Zusammenhang unmittelbar gegeben ist, sondern auch aufgrund einer sehr modernen Bestimmung von „Gefühl“ als aktiver Wertzuschreibung des Subjekts.

DILTHEY sieht die Analyse ganzheitlich betrachteter Lebenssituationen als Normalweg der Forschung. Er fordert rationale Methoden der Analyse und betont, daß die Konstruktion eines umfassenden Kausalzusammenhangs nicht als Ergebnis isolierter Analysen möglich ist. Wichtig ist die Integration erklärender Einzelhypothesen in den Gesamtzusammenhang, der zugleich den Ausgangspunkt der Analyse darstellt. Verstehensprozesse stehen sowohl am Anfang als auch am Ende analytischer Forschung.

ECKERLE/KRAAK haben eine Systematisierung der notwendigen Schritte eines vollständigen Forschungsprozesses entworfen, die fünfzehn Schritte unterscheidet. Am Beispiel eines Teilschritts, der sich auf den Umgang mit Indikatoren bezieht, können die bei-

den Forschungsansätze vergleichend beschrieben werden. Thematischer Hintergrund ist ein Forschungsvorhaben, das die Einstellungen von Schülern zu Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule untersucht. Im empirisch-analytischen Fall handelt es sich typischerweise um eine Fragebogenerhebung, im geisteswissenschaftlich-qualitativen Fall um die Inhaltsanalyse des Protokolls einer Schülerdiskussion.

Wenn mit Fragebögen gearbeitet wird, sind die Antworten der Probanden Indikatoren des zu untersuchenden Sachverhalts. Mit ihnen muß weitergearbeitet werden, um z.B. die tatsächliche Einstellung eines Schülers zu persönlich erfahrener Mitbestimmung zu erschließen. Die Indikatortheorie der quantitativen Forschung geht davon aus, daß die Antworten der Befragten deren Auffassung über den Untersuchungsgegenstand indizieren. Diese Theorie ist nicht nur Voraussetzung, sondern zugleich Aufgabe jeder Befragung. Aus ihr folgt nämlich, daß alle Bedingungen geprüft werden müssen, die verhindern könnten, daß Probanden ihre innere Wirklichkeit ungebrochen mitteilen.

Das Protokoll einer Gruppendiskussion entspricht der Fragebogenerhebung im quantitativen Paradigma. Es enthält die unmittelbaren Äußerungen der Schüler zum Problem. Die methodologische Aufmerksamkeit in den vorausgehenden Phasen der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung folgt lediglich allgemeinen Prinzipien (z.B. Erhaltung einer natürlichen Kommunikationssituation). Die eigentliche wissenschaftliche Untersuchung beginnt mit der Auswertung der Daten (Inhaltsanalyse). Der zentrale methodologische Anspruch des Verfahrens steckt in dem Wort „Interpretation“, einem Schritt, der in empirischen Erhebungen aus dem methodologischen Reglement entlassen wird. Im Rahmen der Inhaltsanalyse sind zunächst wieder die Schüleräußerungen Indikatoren der inneren Wirklichkeit. Eine methodenkritische Prüfung des Verfahrens muß nach Bedingungen suchen, die die Schüler gehindert haben könnten, ihre subjektive Wirklichkeit im Gespräch auszudrücken. Solche Überlegungen betreffen die Genese der Schüleräußerungen. Der sich daran anschließende Auslegungs-Akt ist das methodologische Kernstück der Inhaltsanalyse wie der qualitativen Verfahren insgesamt. Im geisteswissenschaftlichen Selbstverständnis ist dieser Schritt frei von methodischen Zwängen. Die Art und Weise des Zugriffs auf den Text soll sich im Zuge der Arbeit entwickeln, damit ständig Anpassungsbereitschaft gegenüber dem Material erhalten bleibt. So wie im Fragebogenverfahren die Inhalte des Erhebungsinstruments gegenüber der Indikatortheorie in die zweite Reihe treten, geht auch die Inhaltsanalyse von prinzipiellen Indikatortheorien aus, die gegenüber den Inhalten invariant bleiben, obwohl ihre Gültigkeit vermutlich stark von ihnen abhängig ist.

1. Der Realitätsbereich geisteswissenschaftlicher Inhaltsanalysen ist die Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Dabei wird davon ausgegangen, daß Subjekte der Handlungswelt und Subjekte des Forschungsvorgangs in der gleichen Wissens-, Einstellungs- und Normensituation „eingehaust“ sind (Selbigeitspostulat DILTHEYS). Zugang gewinnt der Forscher zu dieser besonderen kommunikativen Realität erst über einen von ihm ausgehenden kommunikativen Akt. Die Schüleräußerungen sind nicht unmittelbar Indikatoren für deren inneres Erleben. Die Art der untersuchten Sachverhalte erfordert, daß sie interpretiert werden müssen. Dabei hat das Verstehen des Wissenschaftlers selbst Indikatorfunktion: Was er empathisch erlebt, zeigt an, welchen Sinn die Schüleräußerungen subjektiv und kommunikativ haben.
2. Die Beschränkung geisteswissenschaftlicher Untersuchungen auf die Interpretation kommunikativer Prozesse führt zu einer weiteren prinzipiellen Schwierigkeit. Wenn es darum geht, aus inhaltsanalytischen Ergebnissen Handlungsdispositionen zu verste-

hen, muß eine weitere Indikatortheorie zugrunde gelegt werden. Sie unterstellt, daß die in der Kommunikation mitgeteilten Einstellungen auch für potentes Handeln gelten. Damit wird u.a. der sehr schwierige Wechselbezug von Einstellung und Verhalten ausgeblendet. Eine Eins-zu-Eins-Relation von erhobener Einstellung und tatsächlichem Verhalten konnte der Erfahrung jedoch nicht standhalten, so daß der Transformationsprozeß selbst der theoretischen Strukturierung bedurfte. Geisteswissenschaftlich geleitete Inhaltsanalysen basieren also auf Indikatorentheorien, die u.a. folgende Annahmen machen:

- (1) Äußerungen in kommunikativen Situationen lassen auf die subjektiv gemeinten Einstellungen und kommunikativ intendierten Bedeutungen schließen.
- (2) Das Verstehen der Forscher indiziert die in den Äußerungen enthaltenen Einstellungen und Bedeutungen.
- (3) Die in kommunikativen Situationen erkennbaren Einstellungen und Bedeutungen lassen auf die in Handlungssituationen wirksamen Steuerungsfaktoren schließen.

Wie bei quantitativen Untersuchungen sind diese Indikatortheorien nicht legitimatorisch, sondern als Aufgaben zu verstehen, die Validität eines methodischen Schritts zu sichern, indem Bedingungen ausgeschlossen werden, die die Geltung einer Theorie einschränken könnten. Hier kann die geisteswissenschaftliche Forschung von DILTHEYs Grundgedanken Gebrauch machen, daß die Gegenwart des Gesamtzusammenhangs in der Sache und im Forscher gesichert ist, so daß dieser punktuell in die Analyse der Teile gehen kann, um sich zu vergewissern und seine Annahmen zu bereichern.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß beide Forschungsparadigmen sämtliche Schritte eines vollständigen Forschungsprogramms für sich in Anspruch nehmen, aber da, wo Untersuchen zur Wissenschaft wird, in der methodologischen Vergewisserung, werden erhebliche Diskrepanzen greifbar. Die verschiedenen methodologischen Paradigmen sind nicht widersprüchlich, sondern komplementär, indem sie erst zusammengesetzt ein Ganzes ergeben. Genauigkeit und Lebensnähe zusammenzuführen erfordert die Auffassung von quantitativer und geisteswissenschaftlicher Methodologie als Komplemente. Wenn dies so ist, dann ist der fachpolitische Streit der Feind fruchtbarer Forschung.

GERHARD ZECHA beschäftigte sich vor allem mit den begrifflichen Voraussetzungen einer thematischen Verständigung zwischen Geisteswissenschaftlern und Empirikern. Er nannte sein Thema: *„Werte als moralische Tatsachen: Konsequenzen für den Erziehungswissenschaftler“*:

Geisteswissenschaftliche Pädagogen fordern die hermeneutische Erforschung „der realen Wertgehalte in einer gegebenen historischen Situation“ (FLITNER 1964, S. 142). Empirische Erziehungswissenschaftler hingegen postulieren die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft (RÖSSNER 1979, S. 120). In diesem Symposium sollen Versuche unternommen werden, diese beiden Standpunkte in Verbindung zu bringen. Im folgenden möchte ich dies tun, indem ich für die These argumentiere, daß Werte Tatsachen sind und damit erfahrungswissenschaftlicher Forschung zugänglich sind. Hierfür braucht man weder eine hermeneutische Forschungsmethode noch eine Forderung nach Werturteilsenthaltung.

1. Werte sind institutionelle Tatsachen

Der Begriff des Wertes kann auf verschiedene Weise bestimmt werden: ökonomisch, ethisch, metaphysisch, phänomenologisch, religiös usw. Ich will von diesen Zugängen hier absehen und mit einem einfachen Beispiel beginnen: Ist die Staatsbürgerschaft eines Menschen eine Tatsache?, oder besser gefragt: Sind Staatsbürger Tatsachen? Natürlich! Staatsbürger sind die meisten Menschen in einem Staat. Aber durch rein empirisches Erfassen ist nicht zu erkennen, ob ein Mensch überhaupt eine Staatsbürgerschaft besitzt, ob er oder sie deutsche/r, schweizer oder österreichische/r Staatsbürger/in ist. Jemand ist aufgrund von bestimmten Eigenschaften ein Staatsbürger, die allesamt nicht an dieser Person selbst wahrnehmbar sind. Das nennt man eine institutionelle (oder soziale) Tatsache, weil sie nur aufgrund oder mit Hilfe einer Institution existiert. Rohe Tatsachen setzen dies nicht voraus, sondern können direkt wahrgenommen werden (z.B. physische Gegenstände wie Steine). In der Erziehungswissenschaft sind aber vor allem institutionelle Tatsachen von Bedeutung, obwohl sie meist nicht direkt beobachtet werden können. Dazu gehört die Erziehung, dazu gehören die Erziehungsziele wie auch die Werte.

Wert: Mit dem Wort ‚Wert‘ soll all das bezeichnet werden, was dem Menschen zur Erfüllung seiner Grund- bzw. Überlebensbedürfnisse (der physischen, psychischen wie sozialen) für seine Vervollkommenung dient, sowie all das, was seine berechtigten Wünsche erfüllt (berechtigt nur soweit, als dadurch kein anderer Mensch in der Befriedigung seiner Grundbedürfnisse behindert wird)¹. Moralische Werte sind also in den allermeisten Fällen etwas ganz Konkretes, Reales, daher wirkliche Tatsachen, die durch die Eigenschaft, das menschliche Leben entfalten, fördern oder schützen zu helfen, ausgezeichnet sind.² Eine Mutter etwa schenkt ihrem Kind durch viele Handlungen Aufmerksamkeit, Zuneigung und Geborgenheit. Durch sinnliches Wahrnehmen derselben sind nur Bewegungsabläufe (d.s. rohe Tatsachen) zu konstatieren, Zuneigung, Geborgenheit und Liebe (d.h. institutionelle Tatsachen) sind nicht zu sehen, sind aber Werte, und weil sie in fördernder Absicht auf den Heranwachsenden gerichtet sind, pädagogische Werte³.

2. Konsequenzen für den Erziehungswissenschaftler

Werte spielen als moralische Tatsachen in der pädagogischen Forschung eine herausragende Rolle (vgl. ZECHA 1979), und zwar in mindestens vier Bereichen: im terminologischen Bereich, im methodologischen Bereich, im Objektbereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der Erzieherethik.

2.1 Der terminologische Bereich

Der normative Begriff der Erziehung zum Beispiel erfordert eine klare Wertangabe über das Ziel oder die Ziele der Erziehung, die für die pädagogische Forschung und die erzieherische Praxis richtungsweisend sind.

2.2 Der methodologische Bereich

Zur Wertbasis gehören Wertentscheidungen über den Forschungsprozeß und „wissenschaftliche Werte“ (POPPER 1972) wie Wahrheit, Objektivität, Gültigkeit, Verlässlichkeit usw. Zu deren Realisierung braucht man methodologische Regeln für die Forschungsplanung, Theoriebildung, -bewährung und -überprüfung. Über Wertentscheidungen müssen Methoden ausgewählt, Theorien gegeneinander abgewogen und Forschungsergebnisse be-

wertet werden. Des weiteren braucht man Werturteile zur Verbreitung von Untersuchungsergebnissen, auch zur Kontrolle der wissenschaftlichen Fehlinformation. Darüber hinaus sind Wertüberlegungen vonnöten für die praktische Anwendung von Forschungsergebnissen, für die Belohnung oder Anerkennung von herausragenden wissenschaftlichen Arbeiten und natürlich für die moralische Dimensionierung aller erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten (KLAUER 1985). – Hierher gehört auch die Forderung nach Wert(urteils)freiheit, die sich nur als schwaches Prinzip (Trennung der präskriptiven Sätze von den deskriptiven) aufrechterhalten läßt, nicht mehr als starkes Prinzip (vgl. ZECHA 1984, S. 137f.).

2.3 Der Objektbereich der pädagogischen Forschung

Der überragende Wert der Erziehung wie der Erziehungswissenschaft ist die menschliche Person. Ziel der Erziehung ist die Selbstvervollkommnung des Menschen, Ziel der Erziehungswissenschaft jedoch die Erforschung der erfolgreichen Mittel, d.h. der erzieherisch bedeutsamen Werte, zur Erreichung der Erziehungsziele. Wie der Wert der Gesundheit bzw. des Lebens für die Medizin (Praxis wie Forschung) der leitende Wert ist, der innerhalb der Medizin nicht begründet wird, so ist der sich entwickelnde, gesunde Mensch der entscheidende Richtwert für den Erziehungswissenschaftler. In diesem Sinne hat er z.B. die Ursachen und Wirkmechanismen der heutigen Krisen zu untersuchen, wie die Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen, einschließlich der Bedrohung des menschlichen Lebens selbst, alle Faktoren, die die menschlichen Entwicklungs- und Bildungschancen einschränken wie Orientierungslosigkeit, Irrationalität, Ungerechtigkeit, Armut, Arbeitslosigkeit, Gewalt und dgl. Moralische Werte bzw. Unwerte können also aktuelle und interessante Gegenstände pädagogischer Forschung sein.

Sie spielen aber auch die entscheidende Rolle als erzieherische Ideale in den Erziehungszielen. Der Erziehungsphilosoph soll sie unter Bezugnahme auf die wertmäßig sachlichen Zusammenhänge begründen, wobei letzter Orientierungswert immer die menschliche Person ist. Auf diesen Grundwert muß die Wertorientierung jeglicher pädagogischen Erkenntnisbemühung ausgerichtet sein, gleichgültig, ob sie im Namen der Empirie, der Hermeneutik oder einer anderen Perspektive unternommen wird.⁴

2.4 Der Bereich der Erzieherethik

Erzieher sollen, ihrem Berufsethos folgend, eine besondere Verantwortung für die heranwachsende Generation übernehmen. Dieses Ethos ist von bestimmten Wertüberzeugungen geprägt (BREZINKA 1986, S. 181f.). Seine Minimalforderung verlangt, daß dem Kind bzw. dem Lernenden durch den Erzieher auf keinen Fall geschadet werden darf. Aber auch positive Prinzipien sind interkulturell dieselben. Letzten Endes geht es nämlich darum, daß beim Lehrer oder Erzieher jene Fähigkeiten und Fertigkeiten als Werte wirksam werden müssen, mit deren Hilfe die Lernenden in ihrem Bemühen unterstützt werden können, ein selbständiger Mensch, aber auch ein verantwortliches Mitglied unserer Gesellschaft zu werden. Daß es hier noch viel zu erforschen gibt, und zwar unter der angeführten Wertorientierung für Erziehungswissenschaftler, ist offensichtlich. Interessant und erfolgreich kann eine solche Forschung jedoch nur ausfallen, wenn die Werte als Tatsachen erkannt und akzeptiert werden.

FRITZ OSER und JEAN-LUC PATRY stellten ihren Beitrag unter das Thema „Das Verhältnis von Empirie und Philosophie in der Moralentwicklung und Moralerziehung“.

Philosophie kann letztlich nicht an empirischen Erkenntnissen vorbeigehen. Umgekehrt kommen empirische Pädagogen nicht ohne Grundlagen aus, die u.a. von der Philosophie geliefert werden. Diese Wechselwirkungen zwischen Empirie und Philosophie werden in bezug auf die Moralentwicklung und Moralerziehung ausgehend von der Stufentheorie von PIAGET (1972) und der Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils von KOHLBERG (1984), exemplarisch verdeutlicht.

1. Was hat die Philosophie in diesem Bereich geleistet?

Die Ethik kann durch ihre norm-logischen Analysen begründen, warum eine höhere Stufe qualitativ besser ist und ob es erwünscht sein kann, zu einer höheren Stufe zu stimulieren.

KOHLBERG geht von einem metaethischen Präskriptivismus aus, der den Schluß vom Sein auf das Sollen als naturalistischen Fehlschluß ausschließt und für die präskriptiven Aussagen eigene Begründungsmuster fordert. Deshalb hat er sich intensiv mit der Theorie der Gerechtigkeit von RAWLS und mit HABERMAS' Diskurstheorie auseinandergesetzt. Die Antwort aus der Philosophie lautet: Entwicklung zur höheren Stufe soll angestrebt werden, weil dies ein Beitrag zu einer höheren moralischen Autonomie des Individuums ist und eine solche höhere Autonomie einen zentralen Beitrag zum Wohlergehen der Menschheit leistet. Eine höchstmögliche Stufe ist u.a. wünschenswert, damit die begründete Forderung, ethisch zu handeln, erfüllt werden kann. Damit hat KOHLBERG die Philosophie gebraucht, um den Rahmen zu setzen; die Empirie sollte das Bild machen. Wie sieht dieses Bild aus?

2. Was hat die Empirie in diesem Bereich geleistet?

2.1 Struktur und Stufenhierarchie

Seit PIAGET wird für eine Stufentheorie von den Grundannahmen qualitativer Unterschiede zwischen den Stufen, einer unveränderlichen Sequenz in der Entwicklung, der „strukturierten Ganzheit“ und der hierarchischen Integration der Stufen ausgegangen (KOHLBERG, 1984, S. 14). Hinzu kommen spezifisch für die Theorie der moralischen Entwicklung folgende Annahmen (S. 282ff.):

- Moralisch-ethische Forderungen sollten letztlich auf universell gültigen Prinzipien beruhen. Es ist dies eine Absage an den ethischen Relativismus, nicht aber an die Formulierung von moralischen Forderungen, und ebenso wenig an Werte wie Toleranz oder Liberalität. Die empirischen Untersuchungen zeigen diesbezüglich, daß sich Menschen tatsächlich zu einer immer differenzierteren universellen Moral hin entwickeln.
- Der kognitive Charakter des moralischen Urteils ist zentral. Gewiß kann man, wie viele Autoren betont haben, den emotionalen Charakter von moralischen Entscheidungen betonen. Aus philosophischen Gründen wird jedoch davon ausgegangen, der kognitive Charakter bestimme die Aktion, weil das Einhalten von universellen Prinzipien gefordert ist.
- Moralische Urteile sind im Sinne von PIAGET aktive Konstruktionen im Versuch, Erfahrungen zu assimilieren und sich an sie zu akkommodieren.

KOHLBERG postuliert ferner Gerechtigkeit als primäre Dimension der Moral. Allerdings gibt es in letzter Zeit viele Ansätze, über diese Beschränkung hinauszugehen, und auch hierfür lassen sich gute Gründe anführen. Diese Grundannahme ist deshalb u.E. nicht unantastbar.

Daß diese Prinzipien auf die Moral, auf die Moralentwicklung und damit auch auf die Moralerziehung appliziert werden, ist eine philosophische Forderung, und die Begründung bzw. Rechtfertigung der Wahl dieses Prinzips beruht letztlich auf philosophischen Argumenten. Wie diese Applikation erfolgt, und insbesondere wie die entsprechenden Stufen aussehen und wie erzieherische Einflüsse gestaltet werden können, ist Gegenstand der theoriegeleiteten empirischen Forschung. Ob schließlich entsprechende erzieherische Interventionen realisiert werden sollten, ist wiederum eine ethische, mithin philosophisch-geisteswissenschaftliche Frage.

2.2 Eine „realistische“ Moral

Die philosophische Ethik hat seit je her gefordert, daß der Handelnde höchsten moralischen Prinzipien folgen oder, in der Stufentheorie KOHLBERGS, die höchsten Stufen wahrnehmen sollte. Dies heißt, daß sich die Ethik fast ausschließlich mit diesen höchsten Stufen befaßt. Damit aber bleibt die Ethik das Privileg derjenigen Personen, die auf dieser Ebene zu argumentieren imstande sind – einer Elite mit formaler philosophischer Bildung und der Fähigkeit und Bereitschaft für moralische Führung (KOHLBERG, 1984, S. 270). Nur eine verschwindende Minderheit von Menschen ist jedoch zu solchem rationalen Argumentieren imstande. Die ethischen Forderungen gehen also an der Mehrzahl der Menschen vorbei. Hier tut sich ein Theorie-Praxis-Problem auf, das die Philosophen bis jetzt nicht lösen konnten.

Die Stufentheorie und die daraus entwickelte und empirisch geprüfte Erziehungstheorie geben eine Handhabe, um diesen Hiatus zu überwinden. Erstens erlaubte erst die Stufentheorie, die Kluft zu identifizieren und die entsprechende Frage zu stellen. Zweitens zeigt die Erziehungstheorie, daß es möglich ist, Menschen unter bestimmten Bedingungen zu einer höheren Stufe der moralischen Entwicklung zu führen und somit die „natürliche“ Entwicklung zu unterstützen. Sie zeigt aber drittens auch, daß diese Bemühungen gewissen Beschränkungen unterliegen: Man kann nicht jede Person zur höchsten Stufe hinführen. Die philosophische Ethik kann dann zur Frage Stellung nehmen, ob die Förderung der moralischen Entwicklung auch gewollt ist. Die Antwort ist klar: Wenn schon ethisch verantwortliches Verhalten gefordert ist und mittels Hinführung zu einer höheren Stufe ein Schritt in dieser Richtung getan werden kann, dann sollte man diesen auch tun. Aufgrund der empirischen Ergebnisse sollten sich aber die Philosophen auch Gedanken darüber machen, was zu tun ist bezüglich derjenigen Menschen, die (noch) nicht die höchste Stufe erreicht haben und sie vielleicht nie erreichen können. Muß man sie für ihre Inkompetenz verurteilen? Oder muß man nicht vielmehr Modelle entwickeln, wie auch diese ethisch verantwortbar Entscheidungen treffen können, und ihnen diese Prinzipien auch vermitteln?

Wir haben eine pädagogische Diskurstheorie entwickelt, welche auch für Kinder und Jugendliche, die unmöglich auf der höchsten Stufe argumentieren können, handhabbar ist. Statt nach allgemeinen Prinzipien mit universeller Gültigkeit sucht man nach Prinzipien, die für die je gegebene Konfliktsituation, in anderen Situationen aber möglicherweise nicht gelten; in dieser prozeßorientierten Moral sind alle Personen gleichberechtigt, und es

wird ihnen (auch den Kindern) unterstellt, sie seien fähig und bereit, in dieser Situation verantwortungsbewußt zu entscheiden (OSER et al. 1991). Erwähnt sei, daß in diesem Ansatz neben dem Gerechtigkeitsaspekt auch Fürsorge und Wahrhaftigkeit thematisiert werden.

3. Die Relevanz des Programms

TENORTH (1990) nennt drei Kriterien, für die Relevanz von Theorien, die angeblich in der empirischen Pädagogik nicht erfüllt werden: Gesamtzusammenhang der Disziplin, Praxis ohne Programm und die Anwendung der Forschungsergebnisse. Wie sieht es diesbezüglich mit dem hier diskutierten Programm aus?

1. Zweifellos liegt ein empirisch-erziehungswissenschaftliches umfassendes Programm, das sich auf alle Bereiche der Erziehung beziehen würde, auf objekttheoretischer Ebene nicht vor. Doch wenn man sich auf die Klasse der moralisch relevanten Situationen beschränkt, dann kann man das hier vorgestellte Programm absolut als ein System interpretieren, das zwar nicht alle intendierten Anwendungen abdeckt (und nie bis ins Detail abdecken wird), aber doch darauf bezogen werden kann. Die Forschungsliteratur zu diesem Thema ist immens.
2. TENORTH kritisiert, Forschungspraxis sei von einem zu allgemeinen Programm geleitet, nämlich jenem, das in den Methodenlehrbüchern niedergelegt ist; sie habe keine „eigentümliche Logik“. Auch dieses diskutabile Kriterium wird vom hier dargestellten Forschungsprogramm erfüllt. Neben den genannten Annahmen spielen durch Desäquilibrium bewirkte Transformationsprozesse der kognitiven Strukturen eine zentrale Rolle. Die Kriterien für die Akzeptanz von Sätzen sind dabei nicht nur empirisch-methodischer, sondern auch – und in nicht unwesentlichem Maße – theoretischer Natur.
3. Was hat die Forschung für die Praxis gebracht? Das hier diskutierte Programm zielt spezifisch auf erzieherische Interventionen ab: Entwicklung als Ziel der Erziehung und Schule als demokratische Art der Lebensweltgestaltung. Und diese Interventionen, diese praktischen Implikationen sind nicht nur theoretisch formuliert; vielmehr gibt es mittlerweile eine Reihe von Schulen und anderen Institutionen, die mit z.T. großem Erfolg die strukturgenetischen Prinzipien im Ansatz der sog. Just Community realisieren, und das System hat sich unter schwierigsten praktischen Bedingungen bewährt.

Und weiter: Die in diesem Programm gewonnenen Prinzipien unterscheiden sich von dem, was der „kluge Praktiker“ TENORTS schon vorher vermutet und immer erfahren hat. Der immense Widerstand der Praktiker gegen die Einführung der Just Community mit dem Argument, damit seien die Kinder überfordert und das ganze sei nicht praktikabel, ist Beleg dafür, daß die Praktiker die dargestellten Prinzipien nicht nur nicht vermutet und schon gar nicht erfahren hatten, sondern genau deren Gegenteil.

4. Schlußfolgerungen

Das Beispiel der Moralentwicklung und -erziehung zeigt erstens, daß es durchaus Modelle der empirischen Pädagogik gibt, die sich auf viele Bereiche der Erziehung beziehen – nämlich letztlich alle moralisch relevanten Situationen –, ein Programm realisieren und praktisch relevant sind. Zweitens kann es als Prototyp für eine gelungene Beziehung zwischen geisteswissenschaftlichem und philosophischem Denken einerseits und empirisch-analytischer Forschung andererseits gelten.

LUTZ-MICHAEL ALISCH beschäftigte sich mit dem Thema: „Neue Technologien, neuer Wissenstyp und eine neue Ethik: Resilienzethik in der Moralerziehung“.

Das Grundanliegen des Beitrags von ALISCH hinsichtlich der Symposiumsthematik läßt sich wie folgt zusammenfassen: Der Logische Empirismus hat sich zu einem modesten Postempirismus gewandelt, und zwar unter der Akzeptanz von Methoden, die der Geisteswissenschaft nicht fremd sind. Auch Ethik wird als rationale Konstruktion nicht mehr ausgegrenzt. Mithin stehen die Zeichen für ein Ende des Gegeneinander von empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik günstig. Allerdings wäre es unzumutbar, nunmehr die Methodologien komplementär zu nutzen. Besser scheint es zu sein, ein Problem zu stellen und anzugehen, zu dessen Lösung der Beitrag beider Richtungen der Erziehungswissenschaft benötigt wird. Im Hinblick auf das Kongreßthema könnte ein solches Problem in der Konstruktion einer neuen Ethik gesehen werden, die die mit den Neuen Technologien aufgeworfenen Fragen zu bewältigen gestattet. Ein erster Schritt in Richtung auf eine solche Ethik liegt mit der Resilienzethik bereits vor.

Der Beitrag von ALISCH war streng resultatorientiert aufgebaut und verzichtete aus Zeitgründen auf explizite Herleitungen und Argumentationen. Die Ordnung der Resultate sollte indes eine Indizienkette für die Hauptaussagen abgeben.

Faßt man den Stand der Diskussion zur Wertorientierung zusammen, wie er in der empirischen Erziehungswissenschaft zu Anfang der 70er Jahre unter dem Einfluß des Logischen Empirismus gegeben war, so ergeben sich folgende Feststellungen: Es gibt keine Letztbegründung für Tatsachenaussagen oder ethische Imperative (Unmöglichkeitstheorie). Der naturalistische Fehlschluß verhindert die Ableitung von Normen aus Tatsachen. Lediglich mit Hilfe von postulierten Brückenprinzipien kann eine Verbindung zwischen Normen und Tatsachen hergestellt werden. Begründbarkeit und Gültigkeit bezeichnen keine universellen, sondern relative Eigenschaften von Ethiken.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde die Erziehungswissenschaft von der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik separiert. Bildete die Trias aus Ethik, psychologischer Grundlagenforschung und pädagogischer Methodik bis dahin die Einheit eines pädagogischen Lehrgebäudes oder Systems, so wurde sie jetzt also aufgebrochen. Daraus ergaben sich jedoch Probleme für die empirische Erziehungswissenschaft. Wie sollte sie bei logischer Trennung von Wissenschaft und Ethik letztere noch kritisieren können? Kaprizierte sie sich zu sehr auf eine bestimmte Logik, um sie dann unzulässig zu verallgemeinern? War es richtig, Theorien und Technologien für ein und dasselbe zu halten? Lieferte das deduktivistische Rationale ausreichende Grundlagen für die erziehungswissenschaftliche Logik der Forschung?

Je tiefer man in diese Probleme eindrang, desto deutlicher wurde, daß der Logische Empirismus vor dauerhaften Schwierigkeiten steht. Seine wichtigsten Aporien sind: Es gibt keine allgemeingültigen Gesetze. Der Reduktionismus bietet kein tragfähiges Forschungsprogramm. Daten können Theorien nicht erzwingen. Theoretische Terme sind empirisch unaufklärbar. Es gibt kein Kontinuum. Was ist, entsteht aus Information (it from bit).

Angesichts dieser Schwierigkeiten wandelte sich der Logische Empirismus in den Postempirismus, und zwar in den Varianten Strukturalismus, Holismus und des Programms „Zurück zum Aristotelismus“. Diese Varianten sind deutlich modester als der Logische Empirismus, unterstützt zumal durch logische Resultate, die zeigen, daß Unvorhersagbarkeit nicht immer von unserem Nichtwissen abhängen muß, sondern logische Gründe ha-

ben kann. Damit fiel die Berechenbarkeitstheorie als rigide Anforderungsfolie für den Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis aus.

Epistemologisch wurden Konsequenzen aus dem Postempirismus dahingehend gezogen, daß sowohl wissenschaftliche Theorien als auch Ethikgebäude, ästhetische Konzeptionen etc. als mehr oder minder gleichrangige Konstruktionen des menschlichen Geistes angesehen werden, deren Gegenstandsbereiche allerdings voneinander abweichen.

Diese Konstruktionen – holistisch geprüft – bekommen nur noch eine zeitlich beschränkte Geltung zugeschrieben. Sie stehen für schöpferischen, datenüberschreitenden Zugriff offen und entsprechen unterschiedlichen Versionen der Welterklärung oder des Umgangs mit Welt. Aus dem Logischen Empirismus blieb nur die Idee der Repräsentation durch Symbole erhalten, wobei jedoch Kontextbezüge überlagernd dazu gesehen werden und Repräsentationen durch eine tiefe Realismuskritik überwiegend intuitionistisch gefaßt werden. Pragmatische Umstände guter Interpretationspraxis werden den realistischen Wahrheitssicherungsstrategien vorgezogen.

Das Auftreten des Postempirismus wird in zwei Fassungen als Symptom gedeutet, die sich übrigens gegenseitig nicht ausschließen. (1) Ethik ist angesichts der terrestrischen Probleme so wichtig geworden, daß sie nicht mehr aus der Wissenschaft ausgegrenzt werden darf. Ethik wird selbst zur Wissenschaft. (2) Das NEWTONSche Wissenschaftszeitalter ist beendet, und es tritt ein Neuer Wissenstypus auf.

Im Zuge von Entwicklungen gemäß (1) sind Brückenprinzipien abermals durchdacht worden. Ergebnis ist u.a. das R-Postulat: Ethiken dürfen nicht die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit verhindern oder aufheben. Was aber kann als diese Bedingung gelten? Darauf gibt die Resilienzethik die Antwort: Nichts Logisches, Sprachanalytisches oder pragmatisch unhintergebares, sondern eine empirische Eigenschaft (die gemäß der postempiristischen Auffassungen durchaus nur als temporal relativiert angemessen angesehen werden kann). Nur, wenn die Zivilisationsdynamik stabil im Strukturwandel bleibt, kann weiterhin Ethiken gemäß gehandelt werden; andernfalls lösen sich zivilisatorische Systeme auf und damit genau jene Systeme, innerhalb derer die Bedingung der Möglichkeit von Ethik gegeben ist. Für Ethiken bedeutet das folgendes: (a) Sie haben hohe Resilienz (Maß der evolutiven Stabilität) zu gewährleisten. (b) Sie dürfen selbst nicht so konstruiert sein, daß ihre Befolgung das Auftreten sozialer Fallen bedingt. Systeme werden dabei über den Zustandsraum und die Dynamik definiert, wobei besonderer Wert auf die Berücksichtigung der Unentscheidbarkeit der Kontinuumsannahme zu legen ist.

Neben einer solchen wissenschaftlich betriebenen Ethikkonstruktion wurde oben das Auftreten eines Neuen Wissenstyps (NWT) als postempiristisches Phänomen gedeutet. Der NWT zeigt sich im Entstehen der Neuen Technologien und ist wissenschaftshybrid angelegt, technologisch („Logik wird zur Technik und Technik zur Logik“), antizipatorisch-ethisch in seinen Forschungsvorhaben, häufig nur durch apparative Beweisführung legitimierbar, informationiert und bezieht wissenschaftsexterne Gesichtspunkte ein. Dieser NWT wird argumentativ für die Behauptung der Notwendigkeit einer neuen Ethik genutzt. Ein weiteres Argument dafür ergibt sich historisch. Bislang existieren nur Individual- und Kollektivethiken, aber keine, die auf systemebene spezifisches Handeln (und damit die Sicherung von Resilienz) bezogen sind.

Gegen den Anspruch etablierter Ethiken (Verantwortungsethiken; Diskursethik), die Sicherung der Strukturwandelsstabilität unter Aspekten der Potentialität Neuer Technologien gewährleisten zu können, müssen prinzipielle Einwände erhoben werden. Solche Ethiken sind mit der Resilienzkonzeption nicht vollständig kompatibel. Indes wird nicht aus-

geschlossen, daß auf individueller oder kollektiver Handlungsebene nach Ethiken gehandelt werden kann, die resilienzverträglich sind. Es resultiert eine ethische Hierarchie, die top down durch die Forderung partieller Kompatibilität mit der Resilienzethik und bottom up durch die Verlagerung der Einhaltung bislang wichtiger Ge- und Verbote (z.B. des Tötungsverbots) auf niedrigere Handlungsebenen reguliert wird. Dem liegt eine spezielle Schichtenontologie zugrunde, die durch rigorose Anwendung der Theorie dynamischer Systeme gefaßt werden kann. Die Resilienzethik einschließlich der Dreiebenenkonzeption erweist sich zudem unter der Anwendung eines neuen Diachronieprinzips als tragfähig, das auf eine Kosten-Nutzen-Bilanz hinsichtlich der Lösung ethischer Probleme rekurriert – das sind solche, zu deren Lösung es der Konstruktion einer Ethik bedarf.

Welche Rolle kann die Resilienzethik in der Moralerziehung spielen? Angesichts des Umstandes, daß Neue Technologien in die Existenz des Menschen eingreifen und nicht nur in seine Weltanschauungssysteme, ergibt sich zunächst die Frage, ob erzieherisch geleitete Einübung in die Resilienzethik gegen das Pluralismusgebot verstoßen würde. Es zeigt sich, daß dieses Gebot durch die Resilienzethik nur partiell eingeschränkt wird, allerdings mit erheblichen Vorteilen für das Gemeinwesen. Aus den Überlegungen lassen sich drei Vorschläge zur Rolle der Ethik in der Moralerziehung ableiten: (1) Resilienzethik lehrt Bescheidenheit hinsichtlich moralisch angeleiteter zielorientierter Handlungen. (2) Resilienzethik lenkt die Aufmerksamkeit wieder auf Makroeffekte der Moralerziehung. (3) Resilienzethik gibt Anlaß, die pädagogische Trias wissenschaftlich zu reinstantiieren. Dieser letzte Vorschlag verdient eine deutlich höhere Präferenz.

HANS MERKENS stellte seinen Forschungsbericht unter das Thema: „Wertorientierungen Jugendlicher in Perioden sozialen Wandels“.

In dieser empirischen Untersuchung geht es einerseits um einen Vergleich der Wertorientierungen Ost- und Westberliner Jugendlicher, andererseits um eine Analyse der Veränderung von Wertorientierungen bei den Ostberliner Jugendlichen in der Zeit zwischen 1990 und 1991.

1. Zum Begriff Wertorientierung

Die Begriffe Wert- und Wertorientierung werden nicht im Sinne der Moralerziehung verwendet, sondern als ein Aspekt der Handlungsregulierung betrachtet. Als theoretischer Ansatz wird die Systemtheorie LUHMANNs (1985) gewählt. Danach sind Werte eines der Medien symbolischer Generalisierung, um den Zusammenhang zwischen Motivation und Selektion zu symbolisieren (vgl. S. 222). „Werte sind ganz allgemein einzelne symbolisierte Gesichtspunkte des Vorziehens von Zuständen oder Ereignissen“ (S. 433). Von den Bedürfnissen unterscheiden sich die Werte durch ihre soziale Verortung. Bei der Analyse von Wertorientierungen ist eine soziologische und eine psychologische Dimension zu unterscheiden. Während die soziologische mit den bisher zum Thema Wert gegebenen Bestimmungen übereinstimmt, rückt bei der psychologischen die Tatsache ins Zentrum, daß die Ausbildung von Wertorientierungen im Verlauf der Sozialisation eine personale Ausprägung erfährt und im Sinne einer Verhaltensdisposition wirkt. Wichtig ist die Unterscheidung von Motiv und Wertvorstellung: Wertorientierungen beziehen sich auf die Lebensgestaltung insgesamt, Motive bleiben dagegen tätigkeitsgebunden.

Während Werte konkret und handlungsbezogen artikuliert werden, bleiben Untersuchungen mit größeren Stichproben eher an allgemeinen Zusammenhängen interessiert. Daraus folgt, daß man in quantitativen Befragungen zum Thema Werte auf der Ebene allgemeiner Einstellungen fragt. Die Ergebnisse der Untersuchungen müssen also nicht die konkrete Handlungsweise in Situationen präzise vorhersagen lassen. Die Bedeutung solcher Untersuchungen liegt darin, daß man hofft, Unterschiede zwischen Gruppen bzw. Annäherungen oder Vergrößerungen von Distanzen zwischen Gruppen zu erfassen.

In den alten Bundesländern sind Fragen zum Thema Werte, Wertewandel eines der zentralen Themen auch und vor allem im Bereich der Jugendforschung gewesen. Jugendproteste und der drohende Verlust der Loyalität einer ganzen Generation lenkten wie selbstverständlich den Blick von Soziologen und Psychologen auf diese Altersgruppe. In der Pädagogik hat sich ein entsprechendes Interesse höchstens in Ansätzen artikuliert. Vor allem ist in dieser Disziplin ein Mangel an empirischen Untersuchungen zu konstatieren. Erst seit kurzem werden Untersuchungen mit pädagogischen Fragestellungen durchgeführt. Die empirischen Untersuchungen im Bereich der Moralerziehung (vgl. Beiträge von PATRY & OSER) befassen sich mit anderen Fragestellungen.

2. Ziel der Untersuchungen

Drei Themenbereiche wurden ausgewählt, um einen Blick auf Wertorientierungen von Jugendlichen in einer Periode des sozialen Umbruchs zu werfen:

2.1 Einstellung zur Arbeit

Ob und inwieweit es im Bereich „Einstellung zur Arbeit“ zwischen den 60er und den 80er Jahren in der Bundesrepublik einen Wandel der Einstellungen gegeben hat, wird kontrovers diskutiert. Dies resultiert zum Teil aus einer unterschiedlichen Einschätzung der methodischen Qualität vorliegender Untersuchungen. ALLERBECK (1985) verweist in einem Überblick zum Stand der Forschung auf erhebliche methodische Mängel: Es fehlen Längsschnittuntersuchungen, Quota-Stichproben sind nicht repräsentativ und Items sind häufig nicht vergleichbar. Dadurch wird der Wert vorliegender Untersuchungen erheblich beeinträchtigt. Diese Einwände werden von anderen Autoren nicht für gravierend erachtet. Nach BROCK/OTTO-BROCK (1988) lassen sich für die Zeit von 1955 bis 1985 folgende Trends empirisch absichern: (1) Die subjektive Bedeutsamkeit von Arbeit geht zurück; (2) der Wandel der Arbeitsorientierungen ist bei Jugendlichen generell stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen und die Diskrepanz bleibt über die Zeit etwa konstant.

2.2 Einstellung zu Leistung

MEULEMANN (1987) konnte zeigen, daß die Bewertung der Leistung bei Jugendlichen in der Bundesrepublik einen Verlauf genommen hat, den er mit dem Terminus „Konjunktur“ als Symbol des Auf und Ab kennzeichnet. Das ursprünglich positive Verhältnis (1964 bis 1972) schlägt in das Gegenteil um (negative Korrelationen in der Zeit von 1972 bis 1978) und wird danach (ab 1979) wieder positiv.

2.3 Materialismus/Postmaterialismus

Mit der Dimension Materialismus/Postmaterialismus ist der innergesellschaftliche Wandel der westlichen Industrienationen zu erfassen versucht worden. Dabei ging es vor allem um

die Frage, ob in der Bevölkerung das Interesse an direkter materieller Bedürfnisbefriedigung zurückgeht und gleichzeitig das Interesse an sozialen und politischen Fragestellungen zunimmt. Darüber hinaus versuchte man Differenzen zwischen den Generationen in Richtung auf das Neue nachzuweisen. Die vorliegenden Befunde belegen, daß die Werte des „Postmaterialismus“ bei der jüngeren Generation stärker ausgeprägt sind als bei der älteren.

3. Beschreibung der Untersuchung

Im Herbst 1990 und im Frühjahr 1991 haben wir in Ost- sowie Westberlin bei jeweils ca. 600 Jugendlichen der Klassen 7 bis 10 in einer Pilotstudie u.a. auch Fragen zu Arbeit, Leistung und Materialismus/Postmaterialismus gestellt. Von November 1991 bis Januar 1992 haben wir in der Hauptuntersuchung abermals jeweils ca. 600 Jugendliche der Klassen 7 bis 10 in Ost- und Westberlin zu diesem Themenbereich gefragt.

Im Hinblick auf die Veränderung der Wertorientierungen wurden in der ersten Auswertung nur die Daten von 190 Ostberliner Jugendlichen berücksichtigt. Obwohl sich die Daten zu Skalen aggregieren lassen, wird dennoch in erster Linie auf der Basis von Häufigkeitsverteilungen bei der Beantwortung einzelner Items argumentiert. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, um längerfristig einen Vergleich mit Ergebnissen aus anderen Studien, v.a. in Vorläuferuntersuchungen der ehemaligen DDR vornehmen zu können. In diesen Untersuchungen ist ebenfalls weniger skalen- und mehr itemorientiert vorgegangen worden. Das gilt auch für viele Untersuchungen aus den alten Bundesländern.

4. Ergebnisse

Die Befunde im Hinblick auf das Thema „Einstellung zur Arbeit“ können exemplarisch an zwei Items aufgezeigt werden. Die Aussage „Man sollte versuchen, auch ohne Arbeit glücklich leben zu können“ wird von Ostberliner Jugendlichen beim ersten Meßzeitpunkt häufiger bejaht als von Westberliner Jugendlichen. Zum Meßzeitpunkt 2 hat sich diese Diskrepanz verringert. Es zeigt sich, daß der Wert der Arbeit für das Glück im Leben in der Ansicht der Ostberliner Stichproben binnen eines Jahres zurückgegangen ist: Während zum ersten Meßzeitpunkt 44% der Befragten meinten, kaum ohne Arbeit glücklich werden zu können, hatte sich deren Anteil zum zweiten Meßzeitpunkt auf 36% verringert.

Auch dem Statement „Hauptsache ist, daß man eine Arbeit hat, bei der man gut verdient“ stimmen Ostberliner Jugendliche im Durchschnitt häufiger zu, als Westberliner Jugendliche. Allerdings findet hier eine Annäherung an die Resultate der Westberliner Stichprobe nicht statt. Jedoch gibt dieser Befund einen gewissen Aufschluß über die Richtung der Veränderungen bei den Ostberliner Jugendlichen. Die zunehmende Wertschätzung einer Arbeit, bei der man gut verdient, läßt auf eine stärker funktionale Betrachtung der Arbeit bei den Ostberliner Jugendlichen schließen. Demgegenüber wird der ideelle Wert der Arbeit geringer eingeschätzt. Bei den Westberliner Jugendlichen wird der funktionale Wert der Arbeit dagegen wesentlich geringer erachtet.

Die Einstellung zur Leistung wird exemplarisch an den beiden folgenden Items deutlich. „Wer keine Leistung erbringt, wird auch nicht glücklich“ und „Das wichtigste im Leben ist Leistung“.

Deutlicher als bei den Items zum Komplex „Einstellung zur Arbeit“ zeigt sich ein Angleichungsprozeß an Werte der Westberliner Stichprobe. Leistung als Voraussetzung des Glücks wird bei der ersten Befragung noch von jedem Vierten mit völliger Zustimmung

gesehen, während es bei der zweiten Befragung nur noch jeder Fünfte ist, der dem zustimmen kann.

Beide Items zusammengenommen lassen vermuten, daß die Erwartung nach der Wende, man werde auf Grund der eigenen Tüchtigkeit in kürzester Zeit den Anschluß an die westlichen Lebensverhältnisse schaffen können, einer Skepsis gewichen ist, die sich bis zu den Jugendlichen fortgesetzt hat.

Zur Erfassung der Einstellungsdimension „Materialismus/Postmaterialismus“ (vgl. CLASSEN 1991) wurde nicht die Skala von INGLEHART eingesetzt, sondern eine Skala von BÖHNKE (1988), die sich bei Jugendlichen gut bewährt hat und die es gestattet, die Einstellung von Materialismus/Postmaterialismus in einem vierdimensionalen Bedeutungsraum abzubilden. Bei der Westberliner Stichprobe hat sich die Skala mit Hilfe einer Faktorenanalyse bei der erneuten Verwendung 9 Jahre später so wieder reproduzieren lassen. Für die Ostberliner Stichprobe gilt das nicht. Nur zwei der vier Dimensionen konnten in Ostberlin wieder entdeckt werden. Auch bei der Wiederholung der Befragung zum zweiten Meßzeitpunkt konnten in der Ostberliner Stichprobe nur die beiden ersten Faktoren bestätigt werden. Das läßt darauf schließen, daß in der gegenwärtigen Umbruchsituation die Dimension Materialismus/Postmaterialismus nicht relevant ist, wenn es um die Wertorientierungen Jugendlicher in Ostberlin geht. Damit bestätigen sich in gewisser Weise auch die Interpretationen, welche zu den Einstellungen zu Arbeit Leistung gegeben wurden: Bei der Arbeit zeigt sich in der Ostberliner Stichprobe eine Veränderung weg vom Ideellen zum funktionalen Verständnis der Arbeit, während die starke Funktionalisierung der Leistung in der ersten Befragung zugunsten einer Besinnung auf andere Werte offensichtlich zurückgeht.

Mit seinem Beitrag „Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Stichhaltigkeit ‚geisteswissenschaftlicher‘ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma“, versuchte abschließend HELMUT HEID zur Überwindung der Verständigungsschwierigkeiten zwischen „Geisteswissenschaftlern“ und „Empirikern“ beizutragen:

Zweifel an der Zulässigkeit, Menschen und deren Entwicklung zu „Objekten“ erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und erziehungspraktischen Handelns zu machen, werden mit zwei Typen von Aussagen begründet, mit Feststellungen und Bewertungen.

Ausgangspunkt fast aller Stellungnahmen ist die Feststellung, daß der Adressat erziehungswissenschaftlicher wie erziehungspraktischer Aktivitäten ein „freies“, selbst denkendes, wollendes und handelndes Wesen sei. Wer das Subjekt zum Objekt von Betrachtungen oder erzieherischen Handelns mache, der verfehle nicht nur „die Natur“ oder „das Wesen“ des Menschen, sondern er beeinträchtige auch dessen Würde.

Im einzelnen werden u.a. folgende Einwände gegen die als empirisch geltende Betrachtungsweise und das dieser Betrachtungsweise „entsprechende“ Vorhaben erzieherischer „Einwirkung“ erhoben: (1) Sie unterstellten ein Wirkungsgeschehen zwischen nur zwei Personen; (2) sie hätten die Vorstellung zur Voraussetzung, daß einer aktiven Kraft eine passive Rezeption gegenüberstehe; (3) sie gingen davon aus, daß Einwirkungen gemäß der Einwirkungsabsicht auch zu einem positiven Ziel führten.

Im Referat wurde der Nachweis zu führen versucht, daß diese drei Annahmen in der zitierten Form keineswegs (notwendig) mit der empirischen Erziehungswissenschaft und einer durch sie inspirierten bzw. fundierten Praxis verbunden sind und also mehr über das Empirie(miß)verständnis der Empirikritiker als über die Empirie aussagen. Zum anderen

wurde gezeigt, daß eine erkenntniskritisch und anthropologisch haltbare Reformulierung der genannten Auffassungen mit der Würde selbstverständlich auch jener Menschen vereinbar ist, die Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung und die Adressaten erziehungspraktischen Handelns sind.

Insbesondere – so die Zuspitzung der Einwände gegen Empirie und erfolgsorientierte Praxis – sei die „Tatsache“ menschlicher Willensfreiheit und die Maxime „personaler Mündigkeit“ mit empirisch rationalem Denken und Handeln in der Pädagogik unvereinbar. Der Mensch sei „unberechenbar“ und Einwirkungen auf diesen Menschen entsprechend „unkalkulierbar“. „Mündigkeit“ sei dadurch definiert, daß sie zwar Ursache, niemals aber Wirkung eines Handelns zu sein vermöge.

Dieser als „geisteswissenschaftlich“ geltenden Auffassung lassen sich folgende Überlegungen entgegenstellen: (1) Freiheit darf nicht mit Irrationalität identifiziert oder verwechselt werden. (2) Es ist nicht sinnvoll, „die“ Freiheit vom Inhalt des Wollens und Handelns zu trennen. (3) Jedes Handeln hat Entscheidungen zur Voraussetzung, für die es diskutabel (nicht notwendig „richtige“) Gründe gibt. Eine Erziehung, die nicht von vornherein an der Erfolgswirksamkeit ihres Handelns desinteressiert ist, kann und muß sich auf die Wollens- und Handlungsbegründung des Adressaten erzieherischer Intervention beziehen und damit den Edukandus veranlassen, sein eigenes (!) Wollen und Handeln zu überprüfen. Damit aber wird die Handlungs- bzw. Willens-Freiheit des Edukandus nicht eingeschränkt, sondern konsolidiert. Das mit „Freiheit“ Gemeinte steht nicht im Widerspruch zur Annahme jener Gesetzmäßigkeit des Denkens und Handelns, die mit dem Begriff „Rationalität“ zu kennzeichnen versucht wird.

Anmerkungen

- 1 Beispiele: Reines Wasser für den Durst, gesunde Nahrung für den Hunger, ruhiger Schlaf für die Regeneration des Organismus, das sind physische Werte. Fehlt einer von ihnen, können wir nicht überleben. Aber auch psychische, d.s. seelisch-geistige, Werte sind lebensnotwendig: die Prozesse des Lernens, des Merkens und Erinnerns, des Wissens, des Vertrauens, des Wissens und Glaubens sind wesentlich; fehlt einer von ihnen, dann ist das menschliche Leben gefährdet, ja nicht mehr möglich. Gleich verhält es sich mit den sozialen Werten, die für den Menschen als geselliges Wesen grundlegend sind, daher auch, wie die physischen und psychischen Werte, Grundwerte genannt werden, wie z.B. Vertrauen, Lieben und Geliebtwerden, Kooperation, Solidarität, Friede und Freundschaft. Dabei muß man bedenken, daß etwa „Solidarität“ oder „Freundschaft“ nicht als Tatsachen existieren, sondern als Mengen konkreter Handlungen.
- 2 HEID 1992, S. 119, vertritt dagegen jedoch folgende Ansicht: „Sämtliche Gegenstände unserer Wahrnehmung, Beurteilung und Gestaltung haben eine Fülle von Merkmalen, deretwegen wir sie schätzen. Unter diesen Merkmalen befindet sich aber nicht ein einziges, von dem sich sagen ließe, ‚das ist der Wert‘ dieses Gegenstandes.“ Da bin ich jedoch anderer Meinung. Reines Wasser hat u.a. die Eigenschaft, das menschliche Leben biologisch zu ermöglichen, Lernprozesse haben dieselbe Eigenschaft, ebenso Handlungen, mit denen wir unser Vertrauen, Sorgen, Helfen, Schätzen usw. zeigen. Diesen Dingen oder Handlungen ist die Eigenschaft gemeinsam, das menschliche Leben zu unterstützen und zu fördern. Sie ist als Tatsachenbeziehung empirisch gegeben und daher als solche auch feststellbar. HEID argumentiert jedoch weiter: „Wertvoll ist ein Gegenstand nur in Beziehung auf ein Wertkriterium, das nicht im Gegenstand der Bewertung gegeben ist, sondern vom wertenden Subjekt gesetzt wird.“ (S. 118) Dem stimme ich voll zu. Aber es ist doch nicht zu vergessen, daß institutionelle Tatsachen nur durch Wertsetzungen überhaupt existieren (siehe das oben genannte Staatsbürgerbeispiel). Ja auch viele physikalische Eigenschaften wie heiß oder kalt, laut oder leise, schwer oder leicht, lang oder kurz usw. sind nicht als solche in der Natur gegeben, sondern nur durch menschliche Wertkriterien (z.B. durch Maßeinheiten, durch Gewichtseinheiten, durch Lärmmaße, durch den „Pariser Urmeter“ usw.) faßbar gemacht.

3 Weitere wichtige Begriffe in diesem Zusammenhang sind:

Wertung: ist ein psychischer Vorgang, mit dem wir einen Gegenstand, ein Ereignis oder einen Sachverhalt als einen objektiv erkannten oder subjektiv erlebten Wert einschätzen.

Wertungswandel (bzw. häufiger, aber irreführend: Wertewandel): ist der Name für das Phänomen, daß Menschen im Laufe der Zeit ihre Wertansichten ändern, daher häufig relativ gleiche Sachverhalte anders bewerten. Das heißt aber nicht notwendigerweise, daß sich damit alle Werte ändern. Da die sogenannten Grundwerte mit den Grundtatsachen des menschlichen Lebens und Überlebens zusammenhängen, bleiben sie gleich, solange das Leben hochgehalten wird.

Werturteil: ist der meist sprachliche Ausdruck einer Wertung, d.h. ein Satz, mit dem eine positive oder eine negative Wertung bezüglich eines Gegenstandes, einer Person, eines Ereignisses usw. beschrieben wird. – Werturteile sind wahr oder falsch; sie unterscheiden sich darin von Normen.

Norm: ist eine Handlungsanweisung, die bestimmte Handlungen oder Handlungstypen als geboten, verboten oder erlaubt kennzeichnet. – Normen sind gültig oder ungültig, daher nicht ohne weiteres aus Tatsachenfeststellungen, aber auch nicht aus Werturteilen abzuleiten.

Moral: ist jenes System von Werturteilen und Normen, das den überzeitlich gültigen und interkulturell ordnenden Rahmen für das menschliche Handeln darstellt. Betroffen ist sowohl das Verhalten zu den Mitmenschen (einschließlich der bereits verstorbenen und der noch kommenden Generationen), zur Natur, zu sich selbst und zu Gott.

Ethik: ist die Philosophie der Moral, das Denken über Sitte oder Moral. Es soll dabei auf methodisch-rationalem Wege versucht werden, ohne letzte Berufung auf politische oder religiöse Autoritäten allgemeingültige Aussagen über das Gute (d.h. die Werte) und allgemeingültige Normen über das richtige (insbesondere: gerechte) Handeln zu formulieren und zu begründen.

Ethos: ist das Gewissen oder das Gesamt an moralischen Einstellungen und Haltungen eines Menschen.

- 4 Daran ändert auch das häufig vorgebrachte Beispiel des Selbstmörders nichts. Wer sein Leben aus Leid oder Krankheit beendet, der stößt damit nicht die natürliche Wertordnung um, sondern zeigt nur, daß er unter den gegebenen Umständen nicht mehr leben will. Unter natürlich-normalen, d.h. gesunden und glücklichen Lebensbedingungen denkt niemand an Selbsttötung. Aber selbst wenn jemand in verzweifelter Lage etwa vergiftetes Wasser oder giftiges Gas als „wertvoll“ für sein Ziel erachten sollte, dann wird dieser Ausdruck nicht in Übereinstimmung mit der oben angeführten Definition gebraucht. Wertvoll können nur ein Gegenstand oder eine Handlung sein, die lebensfördernd oder lebensschützend sind. Alles andere kann als nützlich (für beliebige Ziele) bezeichnet werden.

Literatur

- ALLERBECK, K.: Arbeitswerte im Wandel. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18 (1985) S. 209–216.
- BOEHNKE, K.: Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Motivierung. Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt a.M. 1988.
- BREZINKA, W.: Das Berufsethos der Lehrer: ein vernachlässigtes Problem der Erziehungspolitik. In: W. BREZINKA: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München 1986, S. 169 – 218.
- BROCK, D./OTTO-BROCK, E.: Hat sich die Einstellung von Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? In: Zeitschrift für Soziologie 17 (1988), S. 436–450.
- CLASSEN, G.: Wertorientierungen Jugendlicher. In: KIRCHHÖFER, D./MERKENS, H./STEINERT, I. (Hrsg.): Schuljugendliche im Vereinten Berlin. Pilotstudie. Arbeitsbericht Nr. 1. Berlin 1991, S. 31–45.
- FLITNER, W.: Stellung und Methoden der Erziehungswissenschaft. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964, S. 137–144.
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage? In: Z.f.Päd. 38 (1992), S. 113–138.
- KLAUER, K.J.: Ethische Probleme pädagogisch-psychologischer Forschung. In: H. LENK (Hrsg.): Humane Experimente? Genbiologie und Psychologie. Paderborn 1985, S. 103–120.
- KOHLBERG, L.: Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco 1984.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1985.
- MEULEMANN, H.: Bildung, Generationen und die Konjunktur des Wertes Leistung. In: Zeitschrift für Soziologie 16 (1987), S. 272–287.

- OSER, F./PATRY, J.-L./ALTHOF, W./KLAGHOFER, R./REICHENBACH, R./ZUTAVERN, M.: Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut, 1991.
- PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a.M. 1972.
- POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Th. W. ADORNO u.a. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1972, S. 103–123.
- RÖSSNER, L.: Analytisch-empiristische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 113–135.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm. Vortrag zum Symposium „Bilanz der Paradigmendiskussion“ auf dem Kongreß der DGfE, Bielefeld 1990.
- ZECHA, G.: Pädagogische Wert- und Normenforschung. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 215–241.
- ZECHA, G.: Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn 1984.
- ZECHA, G.: Viele Ethiken und keine Moral: Zur Problematik des wissenschaftlichen Wertrelativismus. In: P. WEINGARTNER (Hrsg.): Die eine Ethik in der pluralistischen Gesellschaft. Innsbruck 1987, S. 157–182.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstraße 31, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 8014 Neubiberg

Symposion 7.

Wandel von öffentlicher und privater Erziehung.

Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik.

MARIA-ELEONORA KARSTEN

Vorwort

Das gemeinsam von der Kommission Sozialpädagogik und der Kommission Frauenforschung veranstaltete Symposion umfaßte in den Vorträgen Zugänge zu einem Thema, das langjährig in beiden Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird.

Einige Facetten dieses sehr breiten Diskussionsprozesses werden mit den nachfolgenden Kurzfassungen der Vorträge vorgestellt. Es wurde bewußt darauf verzichtet, diese in einen Gesamttextentwurf zu vermitteln, um die Unterschiede in den Sichtweisen, die Akzentsetzungen und die Art und Weise der Erarbeitung zur Geltung zu bringen.

Aufgrund des eingegrenzten Seitenumfanges wurden nur aus redaktionellen Gründen Kürzungen für die Komposition der Texte vorgenommen.

Die Beiträge mit ihren Perspektiven stehen dabei jeweils für sich selbst und sind zugleich Ausdruck von Annäherungen.

In wie starkem Maße weitere diskursive Verständigungen und theoretische wie auch empirische Vergewisserungen sinnvoll sind, wird ebenso dokumentiert wie die bereits entwickelten Eigenständigkeiten als teildisziplinäre Bereiche.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Universität Lüneburg, Institut für Sozialpädagogik, Lauensteinstr. 33, 2120 Lüneburg

JULIANE JACOBI/PIA SCHMID

Weiblichkeit als Gegengift

Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik

Bei der Popularisierung der bürgerlichen Geschlechtertheorie kommt der entstehenden Pädagogik eine zentrale Rolle zu: Sie dekliniert sie für den Haus- und Schulgebrauch durch. Essential dieser Geschlechtertheorie ist die Überzeugung von den naturbedingten polaren und komplementären „Geschlechtscharakteren“ (HAUSEN 1976) von Mann und Frau bzw. von der natürlichen Bestimmung des einen Geschlechts für das Erwerbs-, des anderen für das Familienleben. An dieser Bestimmung orientieren sich die Theorien zur

weiblichen Bildung bis auf wenige Ausnahmen. Die Erziehung zur Hausfrau, Gattin und Mutter ist erklärtes Bildungsziel und dazu müssen Geschäftigkeit, Selbstverleugnung, Sanftmut und vor allem Gefühl als weibliche Primärtugenden kultiviert werden. Die Standards der Aufklärungspädagogik – vor allem Erziehung zur Selbständigkeit im Denken und Handeln – finden dabei auf das weibliche Geschlecht keine Anwendung. Die frühen pädagogischen Theorien wären allerdings, sähen wir sie allein als Beitrag zur Fortschreibung bzw. Neubegründung des asymmetrischen Geschlechterverhältnisses (was sie zweifelsohne auch waren), zu kurz gedeutet. In das bürgerliche Frauenbild fließt eine Kritik an der Moderne ein, die Weiblichkeit – so die These – als Gegengift zu den sich abzeichnenden Folgen der Moderne konzipiert. In der Bedeutung, die die Religion durch ihre Neuformulierung bei SCHLEIERMACHER bekommt, sehen wir einen wesentlichen Aspekt des Ausbaus der „Gegengiftkonzeption“.

Diese These wird an zwei Themenfelder nachgezeichnet: zum einen an der Argumentation, warum Männer Weiblichkeit als Gegengift brauchen (1), zum anderen an der Bedeutung der Religion innerhalb dieser Geschlechtertheorie (2).

(1) Ein solches Gegengift vermag nur zu bieten, wer gegen diese Folgen der Moderne immun ist. Frauen vermögen das dieser Vorstellung zufolge, weil sie mit ihnen nicht in Berührung kommen, nicht von ihnen affiziert werden – wohl aber die Männer. Insofern ist dem Diskurs über Weiblichkeit als Gegengift ein Diskurs der Männer über sich selbst unterlegt. Nachgezeichnet wurde dieser Diskurs von PIA SCHMID an dem „Väterlichen Rath für meine Tochter“ (1789) des philanthropischen Pädagogen J.H. CAMPE, dem erfolgreichsten zeitgenössischen Buch zur Mädchenbildung.

Nach dreierlei wird gefragt:

1. Was ist dieses Gegengift, das Frauen bieten können?
2. Warum bedürfen Männer dieses Gegengiftes?
3. Welche Vorstellung von dem, was das Leben von Frauen und Männern prägt, liegt dieser Konzeption von Weiblichkeit als Gegengift zugrunde?

Als Ergebnis der Interpretation wird festgehalten: Die diametrale Deutung dessen, was das Leben von Frauen und Männern bestimmt, durch diametrale Deutung dessen, was sie tun – überspitzt gesagt: hier arbeiten, dort lieben – ist für die Sicht bürgerlicher Männer auf Frauen wie auch für die Selbstausslegung bürgerlicher Frauen folgenreich gewesen und geblieben. In spezifischer und auch listiger Art und Weise hat die bürgerliche Frauenbewegung diese Vorstellungen im Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ beerbt, in dem sie mit gesellschafts- und kulturkritischem Impetus Weiblichkeit als Gegengift zu den Folgen von Modernisierung und Industrialisierung konzipierte, allerdings nicht länger beschränkt auf die eigenen vier Wände wie in unseren Bildungstheorien, sondern ausgedehnt auf den öffentlichen Bereich.

(2) Es wurden dann die Veränderungen des Diskurses im nachrevolutionären Zeitalter anhand des Werkes eines prominenten Vertreters der deutschen Philosophie und der Anfänge der Pädagogik dargestellt.

SCHLEIERMACHER hat in seiner intellektuellen Entwicklung über Frauenbilder den Bogen von der romantischen Konzeption, wie sie zuerst in seinem „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ aufscheint, bis zur „Christlichen Hausmutter“ der Predigten von 1818 im Zeitraum zwischen 1797 und 1820 gespannt.

Es läßt sich aufzeigen, daß die „Gegengiftkonzeption“ die tragenden Figur aller dieser Stufen war und daß gleichzeitig die Veränderungen des Frauenbildes eine schlüssige Entwicklung darstellen. Dieser Veränderungsvorgang wurde anhand einer Reihe von Schriften des Autors unterschiedlicher Gattung, die zwischen 1798 und 1826 erschienen sind, im zeitgeschichtlichen ebenso wie im biographischen Kontext interpretiert.

Der anschließende Blick auf die pädagogischen Konsequenzen aus diesem Verständnis des Verhältnisses der Geschlechter zueinander verdeutlicht, welche Offenheit und damit Möglichkeit in ihm enthalten war. In den pädagogischen Vorlesungen von 1826 findet sich einer der einschlägigen Abschnitte mit der Überschrift: Ob und wie weit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter? SCHLEIERMACHER windet sich aus dem Problem „Gleichheit oder Ungleichheit“ heraus, indem er einerseits an der Naturbestimmung der Frau zwar festhält, potentiell die Hierarchie der Geschlechter aber für abbaubar erklärt. Verständlich ist diese Verhältnisbestimmung von Gleichheit und Ungleichheit auf dem Hintergrund des beschriebenen Transformationsprozesses in SCHLEIERMACHERS Werk von der romantischen Liebesreligion zur christlichen Gattenliebe. Die Bedeutung, die SCHLEIERMACHER der Religion sowohl in individueller Form als Frömmigkeit als auch in ihrer institutionalisierten Form als Kirche und Gemeinde zuschrieb, ermöglichte es ihm, an seiner Utopie von Gleichheit festzuhalten. Im Blick auf die pädagogischen Konsequenzen aus diesem Verständnis des Verhältnisses der Geschlechter zueinander wird deutlich, warum SCHLEIERMACHER von der Frauenbewegung des späten 19. Jahrhunderts gerne vereinnahmt wurde.

Zentral für die historische Entwicklung der Sozialpädagogik und von Frauenberufen resp. Frauenwissenschaften ist die Figur der „Frau als Mutter“ und der „geistigen Mütterlichkeit“ im Verhältnis zu Ansätzen und Konzeptionen feministischer Arbeit, die sich insbesondere in Frauenprojekten konkretisierten.

Anschriften der Autorinnen:

Prof. Dr. Juliane Jacobi, Kiskerstr. 6, 4800 Bielefeld
Dr. Pia Schmid, Julius-Heymann-Str. 1, 6000 Frankfurt a.M. 1

ROTRAUT HOEPEL

Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht

Der folgende Beitrag behandelt die Fragen:

1. Was bedeutet Mutterschaft heute? und
2. Welche potentiellen Probleme sind darin für die Mutter-Kind-Beziehung impliziert?

Seit der Verbreitung relativ sicherer Antikonzeptiva gilt eine Schwangerschaft nicht mehr als Schicksal, sondern als berechenbarer Faktor im Management der Lebensplanung. Damit wird der Kinderwunsch, der eigentlich irrational und spontan ist (vgl. HOEPEL 1989), legitimationsbedürftig. Die Gründe, die in Umfragen und autobiographischen Berichten

genannt werden, sind in der Regel narzißtisch motiviert: Potentielle und werdende Eltern hoffen, sich durch das „Medium“ Kind selbst zu verwirklichen. Mit diesem Motiv sind bestimmte projektive Idealisierungen der Eltern-Kind- und der Partner-Beziehung verbunden: „.... dem Kind sollen die besten Möglichkeiten geboten werden; die Beziehung der Eltern soll dadurch erweitert und verbessert werden; die anfallenden Arbeiten sollen gerecht verteilt und erledigt werden; auf jeden Fall sollen die Fehler, die allenthalben gemacht werden und (vor allem die der eigenen Eltern) vermieden werden“ (SCHÜLEIN 1987, S. 521).

Für Frauen ist der letzte Gesichtspunkt besonders relevant, weil die Vorstellung, selbst Mutter zu werden, im Kontext mit den Erfahrungen steht, die man als Tochter gemacht hat: Für beide Geschlechter ist die Mutter in der Regel primäre Bezugsperson. Das ganz kleine Kind ist vollständig von ihr abhängig; es erlebt sich nicht als getrenntes Wesen, sondern als verschmolzen mit der allmächtigen Mutter. Aber die Symbiose ist unvollständig, denn tatsächlich ist ja nur das Kind vollständig abhängig, die Mutter führt außerhalb der Beziehung zu ihrem Kind noch ein anderes autonomes Leben mit eigenen Interessen. Das Kind, das aufgrund seiner Hilflosigkeit die totale Hingabe erwartet, muß notwendigerweise Frustrationen erleben. „Notwendigerweise“ bedeutet in diesem Zusammenhang zweierlei: die Frustrationen sind unumgänglich, weil die Symbiose nicht vollständig ist, aber sie sind auch für die kindliche Entwicklung notwendig. Denn eine hinreichend gute Mutter muß auch hinreichend schlecht sein (vgl. BITTNER 1982, S. 242), um das Kind aus dem vermeintlich paradiesischen Zustand der Symbiose zu vertreiben. Da das kleine Kind noch nicht die Fähigkeit besitzt zu erkennen, daß die gute und die böse Mutter ein- und dieselbe Person ist, sind die beiden Erfahrungen noch unvermittelt. Diese Aufspaltung in zwei Mutterbilder lebt in uns weiter (vgl. SANDERS 1987), und auch der Wunsch nach einer vollkommenen Mutter, die sich dem Kind total hingibt, bleibt unbewußt erhalten und kann jederzeit mobilisiert werden. Das bisher Gesagte gilt für beide Geschlechter, es gibt aber einen zentralen Unterschied in der weiblichen und männlichen Entwicklung: der Junge muß sich in doppelter Weise von der Mutter abgrenzen, er muß von ihr unabhängig werden und eine männliche Geschlechtsidentität erwerben. Beim Mädchen ist die Entwicklungsaufgabe widersprüchlich: auch sie muß von der Mutter unabhängig werden, gleichzeitig aber eine Frau werden wie die Mutter. Viele junge Frauen lösen das Problem zwischen Abgrenzung und Identifikation mit dem Schwur: „So wie meine Mutter werde ich nicht, ich werde alles ganz anders machen“, und d.h.: Ich werde zwar eine Frau, aber anders als meine Mutter, nämlich perfekt und nicht so widersprüchlich. Wenn dann aus der Tochter eine Mutter wird, verwandelt sich der Wunsch nach einer perfekten Mutter in die Möglichkeit, selbst eine vollkommene Mutter zu werden. Damit geht die Hoffnung einher, am Baby die Frustrationen der eigenen Kindheit wiedergutmachen zu können. Die meisten Schwangeren haben daher insgeheim die Phantasie, eine perfekte Mutter mit einem perfekten Baby zu werden.

Diese in der Regel unbewußten, aus der frühen Kindheit stammenden Vorstellungen vermischen sich heute mit dem bewußten Ideal der modernen emanzipierten Mutter. Auf den ersten Blick widersprechen sich die beiden Bilder: Die idealisierte Mutter der frühen Kindheit ist vollkommen, weil sie sich im Interesse des Kindes aufopfert, die moderne emanzipierte Mutter dagegen ist eine autonome Person, die dem Kind optimale Entwicklungschancen bietet, indem sie sich gerade nicht aufopfert, sondern sich selbst verwirklicht. Zwischen den beiden Bildern gibt es aber eine Gemeinsamkeit: Auch das Ideal der modernen Mutter impliziert eine Interessengleichheit von Mutter und Kind. Denn die

Emanzipationsbestrebungen der Mutter geschehen nicht auf dem Rücken, sondern im Interesse des Kindes. Mütter und Kinder werden nicht als zwei Parteien begriffen, die um Autonomie kämpfen, sondern beide ziehen angeblich an einem Strang. Die Beziehung zum Kind erscheint unter diesem Gesichtspunkt als partnerschaftliche Angelegenheit; das Konfliktpotential der Emanzipationsbestrebungen der Mütter wird geleugnet, indem von vornherein eine Interessengleichheit von Mutter und Kind unterstellt wird.

In der Regel sind diese Idealisierungen aber von Zweifeln und Ängsten begleitet. Werdende Mütter beschwichtigen diese, indem sie sich an die Botschaft klammern, die Medien, Ärzte, Psychologen und Pädagogen suggerieren: „Wenn Du Dich richtig vorbereitest und unsere Ratschläge befolgst, ist alles machbar!“. Diese allseits propagierte Ideologie der Machbarkeit gibt nicht nur Sicherheit, sondernbürdet den Müttern auch Verantwortung auf. Wenn alles bewußt geplant, gelernt und vorbereitet werden kann, ist man auch für das Ge- und Mißlingen verantwortlich. Der prekäre Zusammenhang zwischen den narzißtischen Motiven des Kinderwunsches und der Machbarkeitsideologie wird deutlich, wenn die Illusion zerbricht. Denn wenn das, was machbar schien, scheitert, brechen die Idealisierungen zusammen; und dieser Zusammenbruch wird als narzißtische Kränkung und persönliches Versagen erlebt. Die Hoffnung als perfekte Mutter am Kind die Frustrationen der eigenen Kindheit wiedergutmachen zu können, muß scheitern, weil jede Mutter an ihrem Kind ein Stück weit wiederholt, was sie selbst erlebt hat; denn keine Mutter gibt sich dem Kind total hin und hegt nur positive Gefühle.

Diese Aspekt der Mutter-Kind-Beziehung ist für die Entwicklung des Kindes keineswegs hinderlich, sondern notwendig. Ausgerechnet WINNICOTT, der in Frauenforschungskreisen als Vertreter der Mütterlichkeitsideologie gilt, geht davon aus, daß der Haß ein notwendiges Moment in der Mutter-Kind-Beziehung ist. Die Mutter muß fähig sein, ihn zu ertragen, „ohne ihn in ihre Handlungen einfließen zu lassen“ (WINNICOTT 1983, S. 89). Diese Komponente der Beziehung zum Kind ist heute für viele Mütter problematisch; denn die Aggression gegenüber dem Kind ist stärker tabuisiert als je zuvor. Die Rede vom partnerschaftlichen Umgang gaukelt eine Beziehung vor, die bar aller negativen Gefühle ist, auch wenn über diese unentwegt geredet und geschrieben wird. Eine realistische Wahrnehmung ist nicht möglich, weil im Bild der modernen Mütter trotz aller Selbstverwirklichungsmetaphern die Idee einer vollkommenen Harmonie impliziert ist. Diese Illusion muß scheitern, weil kein Kind so perfekt ist, daß es der Mutter beweisen könnte, daß sie eine perfekte Mutter ist. Die Machbarkeitsideologie endet also in der Konfrontation mit dem wirklichen Kind. Die daraus folgende narzißtische Kränkung wird nicht produktiv bewältigt, sondern ruft vielmehr immer neue Anstrengungen hervor, dem Anspruch doch noch zu genügen. Damit entsteht ein Teufelskreis: das Kind läuft mit seinen (für die Loslösung notwendigen) Attacken ins Leere, da sich die Mutter ohnmächtig zurückzieht. Paradoxerweise signalisieren die Mütter damit zweierlei: zum einen können sie ihr Kind nicht mehr ertragen, zum anderen hoffen sie verzweifelt, ihr Kind möge den Widerstand aufgeben, damit sie sich wieder mit ihm eins fühlen. Die Kinder reagieren konsequent und ebenso paradox: sie nehmen ganz im Sinne der Loslösung den Kampf mit den Müttern auf, der Streitpunkt (z.B. Einschlaf- und Eßstörungen) deutet aber oft auf regressive Tendenzen hin, so als sei eine Einigung nur auf pseudo-symbiotische Weise erreichbar.

Der Preis für die Idealisierung der Mutter-Kind-Beziehung ist hoch, muß doch die aggressive Komponente in zweifacher Hinsicht ausgeblendet werden: Die Aggression des Kindes wird verdeckt, indem auf alle (vermeintlichen) Wünsche eingegangen wird, um jede Unmutsäußerung zu unterbinden. Der eigene Haß wird nicht psychisch integriert,

sondern „zerredet“. Wenn aber Haß und Aggression negiert werden, erweist sich die Allmacht der perfekten Mutter-Kind-Beziehung als Ohnmacht gegenüber dem Scheitern einer Illusion.

Literatur

BITTNER, G.: Späte Liebe zu Melanie Klein. In: *Kindheit* 4. Jg. (1982), S. 239–248.

HOEPEL, R.: Kinderwunsch und weibliche Identität. In: FAULSTICH-WIELAND, H. (Hrsg.): *Weibliche Identität*. Bielefeld 1989, S. 25–36.

SANDERS, H.: *Mütter in der Krise*. Augsburg 1987.

SCHÜLEIN, J.A.: Die Geburt der Eltern. In: *Neue Sammlung* 27. Jg. (1987), S. 515–533.

WINNICOTT, D.W.: *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt a.M. 1983.

Anschrift der Autorin:

Dr. Rotraut Hoepfel, Riemenschneiderstr. 37, 8702 Estenfeld

MARIA-ELEONORA KARSTEN

Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit

Die Prozesse der Institutionalisierung bestimmter Formen von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit sind heute im Vergleich der „Modelle“ Kindheit-West und Kindheit-Ost zu bearbeiten, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, also Kindheit, erfassen zu können und für erziehungswissenschaftliche Reflektionen aufzubereiten. Dabei spielt der Unterschied in der Bedeutung von Kinderinstitutionen als öffentlicher Ort des Aufwachsens und Kinderlebens eine besondere Rolle.

Konstitutiv für die Institutionalisierung von Kindheit sind dabei – historisch betrachtet – die Organisation der gesellschaftlichen Zuständigkeit für die nachwachsende Generation in einem Mutter-Familien-Kind-Modell, das politisch, rechtlich und sozial abgesichert ist und dabei in besonderer Weise private und öffentliche Elemente der Kindheitsgestaltung beeinflusst.

Es muß heute von einer sozial-politisch konstituierten Mutter-Kind-Dyade ausgegangen werden, wobei die West-Variante anteilmäßig einen größeren Zeitrahmen für privat-familiale Gestaltung vorsieht und die Ost-Variante vermehrt außerfamiliale, institutionelle Lebenssituationen vorsah.

Beide Formen werden pädagogisch in besonderer Weise gestaltet.

Die besonderen Formen der Institutionalisierung als öffentliche Erziehung beinhaltet jeweilige Gestaltungsvorgaben. Sie dringen in beiden Entwicklungen bis in die materielle Sicherung des unmittelbaren Mutter-Kind-Verhältnisses ein: Mutterschutzregeln, Erziehungsgeld und Erziehungsurlaub. Sie sind zugleich der äußere Ausdruck einer neuzeitlichen und heute vermehrten Inpflichtnahme der Mütter. Der Regelungsrahmen wird begleitet von einer Vielzahl von Erziehungsregeln, -informationen, -anleitungen und -überprüfungen, die das Mutter-Kind-Erziehungsverhältnis anleiten und orientieren sollen.

Die institutionelle Organisation der Krippen und Kindertagesstättenerziehung, im wesentlichen beruflich erbracht von Frauen bei gleichzeitiger Zuständigkeit der Mütter im familialen Rahmen bildeten ebenso das Grundmodell in der ehemaligen DDR, das allerdings derzeit auf das Maß westlicher Versorgungsstandards reduziert wird.

In beiden Fällen stehen Frauen – als (leibliche) Mütter auf der einen und als Berufserzieherinnen auf der anderen Seite im Mittelpunkt der Aufwachs- und Erziehungsbedingungen dieser Kindheitsformationen. In beiden Entwicklungswegen der letzten 47 Jahre ist die Kombination, Durchdringung und wechselseitige Ergänzung von öffentlicher und privater Gestaltung des Kinderlebens in einem ‚Frauen : Kinder : Lebensentwurf‘ die Grundfigur.

Leichte empirische Variationen und die wechselnden Beteiligungen von Vätern ändern an dieser Situation im Prinzip wenig, selbst wenn derzeit von einer Vervielfältigung möglicher Beziehungs- und Lebensformen ausgegangen werden kann.

Es sind somit solche wechselseitigen Bedingungsverhältnisse von Öffentlichkeit und Privatheit, die Kindheit heute ausmachen:

- Kindheit als Resultat ist Ausdruck einer öffentlich konstituierten und abgestützten institutionalisierten Familien-Privatheit, die als Familieneinheit gedacht und sozial sanktioniert wird. Familiäre Erziehungsformen entwickeln sich in diesem Kontext.
- Kindheit ist aber auch bestimmt in einen öffentlich-organisierten und institutionalisierten Lebensraum von Kindern in Kindereinrichtungen, die an private Kinderlebensformen anschließen, diese voraussetzt und wieder in sie einmünden.
- Kindheit kann als dabei sowohl privat und öffentlich von Frauen gestaltetes und für Frauen vorgesehenes Leben beschrieben werden.
- Es macht den besonderen Charakter von Kindheit aus, daß sie gleichzeitig zum öffentlichen Berufs- und privaten Frauen-Arbeitsplatz wird.

Die Rekonstruktion von Kindheit im Hinblick auf Erziehungsverhältnisse kann weder allein aus der Sicht privater Lebensbedingungen in wechselnden (Familien)Lebensformen der Mütter noch aus der Sicht partiell-öffentlicher institutionalisierter Lebensorte oder Lebenszeiträume der Kinder angemessen erfolgen.

In biographischer Perspektive der Kinder werden die Raum- und Zeitorganisation, die Dauer, die Beziehungs- und die Beteiligungsformen und die darin enthaltenen Erfahrungsmöglichkeiten besonders bedeutsam.

Wegen Durchdringung entlang der Differenz von privater und beruflicher Frauenarbeit sind diese qualitativ zu betrachten und werden zum spezifischen Gegenstand von Frauenforschung und Sozialpädagogik und ihrer unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Diskurse.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Universität Lüneburg, Institut für Sozialpädagogik, Lauensteinstr. 33, 2120 Lüneburg

Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern

Die Veränderungen in der ehemaligen DDR vor und nach der Einheit der Bundesrepublik zu dokumentieren – das bedeutet für eine westdeutsche Wissenschaftlerin den Blickwinkel einer Außenstehenden. Es setzt zugleich Grenzen der Erkenntnis und eröffnet auch gewisse Möglichkeiten, aus der Distanz und geschult an den Ergebnissen der Frauenforschung, die Situation der Frauen und Kinder zu beleuchten.

Es wurden in Zusammenarbeit mit ostdeutschen Kollegen Dokumente aus drei Sachebenen ausgewertet, die z.T. veröffentlicht sind, z.T. aber auch nur an Hochschulen der ehemaligen DDR vervielfältigt wurden. Auf diesen drei Ebenen ist in der DDR die Diskussion um Erziehung geführt worden und sie müssen bei einer Aufarbeitung berücksichtigt werden:

1. Dokumente auf Parteiebene, Stellungnahmen der Partei und der Ministerien, von denen die Forschung maßgeblich beeinflusst wurde.
2. Empirische Untersuchungen von ost- und westdeutschen Forschern vor und nach der Wende zu den Themen Familie, Jugend und Frauen.
3. Ebene der Praxis: Elternratgeber und Handbücher für Erzieher, z.B. das „blaue Buch“ für die Kindergartenarbeit.

In diesem Beitrag werden drei inhaltliche Aspekte behandelt, wobei stets der Vergleich zwischen Alten und Neuen Ländern Ausgangspunkt war.

1. Die gesellschaftlichen Strukturen in den Neuen Ländern, insbesondere die Situation der Frauen

Zu dem offiziell geltende Mythos der Gleichheit von Frau und Mann und dem Grundsatz des sozialistischen Einheitsstaats ohne Schicht- und Klassenunterschiede zeigten sich schon bald nach Gründung der DDR 1949 Widersprüche, die immer gravierender wurden. Verdeckt bestand weiterhin eine patriarchale Gesellschaft mit starren Geschlechtsunterschieden und Privilegien für die Parteifunktionäre. Auch andere Widersprüche wurden schmerzlich erfahren:

- der Widerspruch zwischen dem Anspruch einer prinzipiell einheitlichen Erziehungskonzeption in allen Institutionen der DDR und dem in der Realität zunehmenden Rückzug der Familien ins Private. Wer dem Erziehungsanspruch nicht gerecht werden konnte, ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu werden, stand in der Gefahr, diskriminiert zu werden. Es wurde wenig Geld in Einrichtungen für Erziehungsschwierige und Behinderte investiert.
- Nach der Einheit gibt es einen Widerspruch zwischen der Hoffnung eines Teils der Menschen auf einen reformierten Sozialismus und der nun herrschenden westlichen Ideologie. Die Werte scheinen vielen einseitig an Konsum und am Recht des Stärkeren orientiert.
- Ein weiterer Widerspruch taucht in den neueren Untersuchungen noch kaum auf: Die unterschiedlichen Normen und Werte in der Erziehung in den Neuen und Alten Län-

dern. In der ehemaligen DDR scheinen Werte wie Geborgenheit, Lenkung und Disziplin wichtig zu sein, die aber mit emotionaler Wärme verbunden sind und von den Jugendlichen meist nicht als Strenge empfunden werden. Im Westen sieht man eher Werte wie Selbständigkeit, Freiheit und eine Tendenz zum Laisser-faire-Stil vorherrschend. Für viele ist auch mit dem neuen Lebensstil Isolation und ein Verlust an Orientierung verbunden. Viel von der Lebensqualität der intensiven Kommunikation geht verloren.

2. Charakteristika der Kindheit und Jugend in den Neuen Ländern mit einem methodenkritischen Blick auf die neuesten Untersuchungen

Kinder und Jugendliche erleben eine Phase der Verunsicherung der Familien. Das bisherige Netz der Kinderbetreuung droht ausgedünnt zu werden. Jugendliche verlieren viele Bezugspunkte wie Freizeitgruppen, Studiengruppen, Jugendgruppen. Die bisherige Arbeitsplatzgarantie bedeutet insbesondere für junge Frauen ein Moment der Unsicherheit und einen Verlust an selbstbestimmter Lebensplanung sowie in Familien oft die Abhängigkeit der Frauen vom Ehemann. Die Folgen der Einheit treffen die Frauen überproportional: Frauen stellen 60 % der Arbeitslosen in den Neuen Ländern.

Auch die Jugendarbeitslosigkeit ist sehr hoch und bedroht die Jugendlichen zusätzlich zu den Lasten der Einheit in ihrer Identität. Das Bildungsmoratorium zwischen Schule und Erwerbsleben wird heute in Anlehnung an westliche Lebensformen beträchtlich verlängert. Früher war die Mehrheit der Jugendlichen nach Beendigung der 10klassigen Polytechnischen Oberschule berufstätig und damit ins Erwachsenenleben integriert. Z.B. studierten nur ca. 20% eines Jahrgangs. All diese Veränderungen haben Statusunsicherheit, mangelnde finanzielle Eigenständigkeit und eine fluktuierende gesellschaftliche Identität zur Folge.

Methodenkritisch ist zu den neuesten Jugendstudien anzumerken, daß sie semantische Unterschiede der Items der Fragebögen zu wenig berücksichtigen. Widersprüche und Brüche im Leben der Jugendlichen durch die Einheit werden zu wenig erkennbar. Man stützt sich auf große, scheinbar homogene Gruppen, ohne die innersystemaren Unterschiede zwischen Gruppen von Jugendlichen zu erfassen. Auch die Unterschiede zwischen der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik werden zu wenig deutlich.

Z.B. gibt es einen Widerspruch zwischen der Tatsache der Diskriminierung der Mädchen und Frauen in den Neuen Ländern und ihrem Optimismus und ihrer Selbstsicherheit, der nicht erklärt werden kann.

3. Die Bilder von Frau und Mann

Frauenfeindliche Strukturen waren durch den Mythos der Gleichheit von Frau und Mann und die Vollbeschäftigung nur verdeckt. Die Arbeitskraft der Frau war erwünscht, nicht aber ihre Emanzipation. Sie trug oft die Last der Verantwortung für den Haushalt, für die Kinderversorgung und für den Beruf. Ein Bewußtwerden der Frauen war durch das Fehlen von solidarischen Gruppen erschwert. Die verdeckte Diskriminierung führte auch dazu, daß leitende Positionen in Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft kaum von Frauen erreicht wurden.

Es herrschte oft eine starre innerfamiliäre Arbeitsteilung: Die Stellung des Mannes war die eines Fachmannes für Reparaturen ums Haus und am Auto und wurde dadurch aufgewertet, weil Handwerker fehlten. Die Diskriminierung war jedoch tabuisiert und konnte

deshalb kaum bewußt werden. Auch Gewalt in Familien und gegen Kinder wird erst jetzt langsam zum Thema.

Andererseits war die Sicherheit des Arbeitsplatzes und die finanzielle Unabhängigkeit ein starkes Element der Selbständigkeit der Frauen und Mädchen, so daß man nicht westliche Analysekriterien unkritisch übertragen darf. Diskriminierung durch frauenfeindliche Werbung und patriarchale Kommunikationsstrukturen ebenso wie Übergriffe auf der Straße werden erst jetzt nach der Einheit „importiert“ und bedeuten zusätzliche neue Ängste für die Frauen und Mädchen.

Eine gemeinsame Aufarbeitung ost- und westdeutscher Wissenschaftlerinnen ist wünschenswert, weil die Erfahrungen der DDR z.B. mit Krippenerziehung und Vollbeschäftigung für beide Teile Deutschlands wichtige Erkenntnisse bergen und auch die unterschiedlichen Erziehungsnormen eine kritische Überprüfung nahelegen. Die unterschiedlichen Traditionen über 40 Jahre haben bei allen Ähnlichkeiten differente Systeme hervorgebracht, die einander respektieren und voneinander lernen sollten.

Anschrift der Autorin:

Priv.-Doz. Dr. Hildegard Macha, Geislarstr. 28, 5300 Bonn 3

MARGRIT BRÜCKNER

Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit

Das Gemeinsame der beiden Konzepte „geistige Mütterlichkeit“ und „feministische Arbeit“ liegt in ihrer wegweisenden Bedeutung für Verständnis und Kritik sozialer Arbeit, die sie im Kontext der Ersten und der Zweiten deutschen Frauenbewegung hatten. Die beiden Topoi weisen noch eine andere Gemeinsamkeit auf: Es sind beides schillernde, uneindeutige Begriffe, hinter denen umstrittene Konzeptionen und Auffassungen der jeweiligen Frauenbewegung stehen. Zwei Fragen interessierten mich:

- Gibt es mehr Brüche oder mehr Parallelen zwischen den sozialarbeiterischen Anliegen der Ersten und der Zweiten Frauenbewegung?
- Wie haben sich die Inhalte und das Selbstverständnis der Frauenprojekte im sozialen Bereich seit ihrer Gründungsphase (Mitte der 70er Jahre) verändert? ...

Der gemäßigt-bürgerliche Flügel der Ersten Frauenbewegung trug zu Beginn des Jahrhunderts maßgeblich zur Entwicklung sozialer Berufsfelder für Frauen und entsprechender Ausbildungswege bei. Frauen wie z.B. ALICE SALOMON leisteten Pionierinnenarbeit bei der Organisation und Verberuflichung sozialer Arbeit.

Die heutige Zweite Frauenbewegung steht in einem kritischen Verhältnis zur inzwischen traditionellen Sozialarbeit, der sie zu Recht Blindheit gegenüber einer frauendiskriminierenden gesellschaftlichen Realität vorwirft. Daher hat die Zweite Frauenbewegung Anlaufstellen und Hilfsmöglichkeiten für Frauen in autonomen Projekten jenseits sozialer

Institutionen geschaffen. Die Projektgründungen verstanden sich als politische Antwort auf Frauenunterdrückung und als Ausdruck praktischer Solidarität unter Frauen. Mit der Professionalisierung der Projekte und ihrer damit einhergehenden stärkeren Einbindung in das Netzwerk institutionalisierter sozialer Versorgung, wird die Frage der Ersten Frauenbewegung wieder virulent: Welche spezifisch weiblichen Fähigkeiten machen das Besondere der Hilfe von Frauen aus? Eine Frage, die heute in der Zweiten Frauenbewegung auf das Besondere der Hilfe von Frauen für Frauen zugespitzt wird, während geistige Mütterlichkeit allen Menschen gleichermaßen zukommen sollte. Sowohl die Erste wie auch die Zweite Frauenbewegung wollen mit ihren Initiativen keineswegs „nur“ im sozialen Bereich wirken. Dennoch ist die Erste Frauenbewegung – später auch durch ihre aktive Mit Hilfe – in diesen Bereich abgedrängt worden und auch die heutige Frauenprojektbewegung steht vor der Gefahr, sich in der „sozialen Ecke“ wiederzufinden. Der soziale Bereich ist in doppeltem Sinne „weiblich“: Dort arbeiten überwiegend Frauen und dort suchen überwiegend Frauen Hilfe. Er ist gesellschaftlich unentbehrlich, aber von politischen und ökonomischen Machtzentren abgekoppelt.

Es stellt sich die Frage, ob es eine heimliche historische Kontinuität in der Frauenbewegung zwischen Annahmen zur „geistigen Mütterlichkeit“ und Thesen von dem „Anderen“ der Projektarbeit und von einer besonderen „weiblichen Fürsorglichkeit“ gibt; was in diesen Konzepten fortgeschrieben und was neu gedacht wird, ... um daran anschließend die politische Reichweite des Konzepts geistiger Mütterlichkeit und weiblicher Fürsorglichkeit zu diskutieren.

Für die Entwicklung und das Selbstverständnis von Frauenprojekten heute ist zu sehen, daß feministische soziale Arbeit aus der Entwicklung neuer Arbeitsfelder von Frauen für Frauen auf der Basis der gemeinsamen Unterdrückungserfahrung mit dem Ziel der Selbstständigkeit und der Überwindung traditioneller Frauenbilder entstanden ist. Frauen und Mädchen sind danach die Expertinnen ihres eigenen Problems und die Projektmitarbeiterinnen definieren ihre Arbeit als selbstbestimmt.

Ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses von Mitarbeiterinnen in Frauenprojekten beruht auf dem „Anderen“ der geleisteten Arbeit. Ein Kassler Frauenforschungsprojekt, getragen von Frauen mit Erfahrungen in autonomer Projektarbeit, formulieren ihre Forschungsthese so:

„Mitarbeiterinnen in autonomen Projekten (Frauenhaus, Frauenberatungsstellen) haben sich innerhalb dieser Gesellschaft einen Freiraum, eine Nische geschaffen, in der sie mit anderen Zielen und Inhalten als in der herkömmlichen Sozialarbeit arbeiten. Sie arbeiten in anderen Strukturen (inneren Strukturen), die äußeren (gesellschaftlichen Strukturen) sind aber die gleichen geblieben.“

Dieses „Andere“ feministischer sozialer Arbeit findet neben dem Begriff „feministische Sozialarbeit“ selbst, insbesondere in den Begriffen Ganzheitlichkeit, Parteilichkeit und Betroffenheit seinen Niederschlag.

Das Konzept feministischer Sozialarbeit enthält sowohl praktische als auch theoretische Elemente. Den Frauen soll ein eigenverantwortliches Leben und ein selbstbestimmter Umgang mit dem eigenen Körper möglich werden. Basis einer solchen Neubestimmung ist die positive Bewertung weiblicher Arbeit. Die Frauen werden nicht als Opfer gesehen, die gerettet werden müssen, sondern als Frauen, die sich entscheiden können und sich entschieden haben. Ansatzpunkt für diesen weitreichenden Wandel sind die weiblichen Stärken und nicht etwa das Bild einer gegenüber dem Mann defizitären Frau. Indem der weibliche Lebenszusammenhang in Lernprozesse einbezogen wird, können Frauen ihre

eigenen Zugänge zu Wissen und Bildung aktivieren und zu größerer Selbstsicherheit gelangen.

Ganzheitlichkeit ist der am meisten verwendete, aber auch der uneindeutigste dieser Begriffe. Als ganzheitlich werden ebenso Beratungskonzepte wie auch pädagogische oder gesundheitliche Ansätze bezeichnet. Das erforderliche hohe Maß an Verständnis und Einfühlungsvermögen soll durch die gemeinsamen Erfahrungen als Frau oder durch eigene Betroffenheit hergestellt werden. Im traditionellen Frauenleben sind alle Lebens- und Gefühlsbereiche ebenfalls „ganzheitlich“ aufs engste miteinander verwoben: Wohnung und Arbeit ebenso wie Arbeit und Liebe. Heute ist es speziell für Frauen jedoch auch wichtig, die Erfahrung von Trennung und deren Legitimität zu machen. Die Maxime der Ganzheitlichkeit enthält somit beides: das Zusammenfügen als zersplittert und als auseinandergerissen erfahrener Lebensbereiche und das mögliche Überdecken von Differenzen und Widersprüchlichem.

Parteilichkeit ist ein einfach zu bestimmendes Element des Selbstverständnisses von Frauenprojektmitarbeiterinnen: Ohne Einschränkung auf seiten der Frau oder des Mädchens zu stehen und deren Belange an die erste Stelle zu setzen. Parteilichkeit ist eindeutig, wenn es um die Konfrontation mit patriarchaler Macht geht. Hingegen kann es Probleme bereiten, Parteilichkeit zu definieren, wenn diese Maxime auf den Arbeitsalltag selbst angewandt wird, z.B. wenn im Projektalltag Differenzen zu oder unter den Frauen und Mädchen sichtbar werden. Im Vergleich zu den Solidaritätskonzepten der Anfangszeit der Projekte enthält der Begriff Parteilichkeit immer schon ein Moment der Differenz, denn es ist die Parteilichkeit der Mitarbeiterinnen gegenüber den Benutzerinnen und nicht Gegenseitigkeit gemeint. So sprechen Selbsthilfeprojekte auch eher von Solidarität. Das heißt nicht, daß die erkannte Differenz unter Frauen nicht positiv im Sinne von Akzeptanz und Förderung genutzt werden kann.

Unter Betroffenheit wird die von allen Frauen geteilte Erfahrung gesellschaftlicher Unterordnung verstanden. Darüber hinaus kann Betroffenheit Nähe und Bezogenheit auf unterschiedlichen Ebenen meinen. Was es jeweils bedeutet, beispielsweise mittelbar oder unmittelbar von männlicher Gewalt betroffen zu sein, und welche Differenzierungen sich aus dem Unterschied ergeben, ist Teil der Reflexion über die eigene Arbeit. Zu Recht weist REGINA BECKER-SCHMIDT darauf hin, daß gemeinsame Betroffenheit durch Diskurs erst hergestellt werden muß und nicht als jeweils schon vorhanden vorausgesetzt werden kann.

Die Auswirkung der aus der Frauenbewegung hervorgegangenen Projekte und neu entwickelten Arbeitskonzepte für die soziale Arbeit kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es wächst jedoch die Gefahr, daß die Initiativen der Frauenbewegung zunehmend sozialpolitisch übernommen oder ausgehungert werden.

Das gemeinsame Ziel der Ersten und Zweiten Frauenbewegung ist, weibliche Leistungen und Fähigkeiten sichtbar zu machen, Frauenarbeit positiv zu bewerten. Der Zentrale Unterschied besteht darin, daß die Erste Frauenbewegung weibliche Kompetenz idealisiert hat, die Zweite sie hingegen kritisch reflektiert, indem sie die in der Selbstlosigkeit liegende Beziehungsasymmetrie und die in ihr verborgenen Machtwünsche sichtbar macht und durch demokratischere Begegnungsformen ersetzt. Erschien weibliche Fürsorglichkeit den Frauen früher als selbstverständliche Charaktereigenschaft, steht heute ihre Entstehung aus dem weiblichen Lebenszusammenhang – mit ihren Chancen und ihren Kosten – im Vordergrund. Parteilichkeit bricht sich nicht mehr an den Klassenschränken, und Betroffenheit meint die gemeinsame Situation als Frau. Gleichzeitig war den Frauen früher

ihre Getrenntheit gegenüber der hilfeschuchenden Frau im Sinne einer größeren Klarheit über die Unterschiede zwischen deren und den eigenen Nöten und Lebensentwürfen bewußter als heute. Galt vordem das selbstlose Geben als Ideal, steht jetzt der gleichberechtigte Wunsch nach Selbstverwirklichung im Vordergrund.

Die Debatte um weibliche Differenz auf der Basis von Gleichheit kann heute freier diskutiert werden, da die Bewegungsspielräume für Frauen in den letzten knapp 100 Jahren unvergleichlich größer geworden sind. Dennoch ist es nach wie vor notwendig, zur Wertschätzung weiblicher Fähigkeiten, Wünsche und Lebensperspektiven, die dem weiblichen Lebenszusammenhang geschuldet sind, alles nur mögliche beizutragen, ohne die spezifisch weiblichen Schwächen aus dem Auge zu verlieren. Nicht zuletzt aufgrund des Erreichten und einer wachsenden Vielfalt weiblicher Lebenszusammenhänge ist heute eine kritische Haltung zu weiblicher Fürsorglichkeit und Mütterlichkeit möglich.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Margrit Brückner, Fachhochschule Frankfurt, FB Sozialarbeit, Limescorso 5, 6000 Frankfurt 50

ELISABETH DE SOTELO

Feministische Sozialpädagogik

1. Feministische Sozialpädagogik außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses

Der Begriff „Feministische Sozialpädagogik“ ist bisher seitens der etablierten Wissenschaft noch nicht aufgenommen worden. Im von LEO ROTH (1991) herausgegebenen Reader „*Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*“ taucht weder ein Beitrag zur Mädchen- bzw. Frauenbildung auf, noch im Sachregister das Stichwort „Feminismus“, geschweige denn „feministische Pädagogik“.

Mit zunehmender Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik ist die besondere Beziehung zwischen Feminismus und Sozialpädagogik ebenso verdrängt worden wie die Tatsache, daß Frauen eine starke Klientelgruppe bilden und zugleich sozialpädagogische Tätigkeit überwiegend von Frauen ausgeübt wird. Daß die Bedeutung der Rolle der Frau als Klientin und Pädagogin zum einen nicht in Frage gestellt werden, aber zum anderen außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion bleiben soll, mag mit dazu beigetragen haben, daß die Sozialpädagogik ihre breite pädagogische Reflexion, die sie zur Zeit der Reformpädagogik inne hatte, aufgegeben und sich völlig an den Rand hat drängen lassen.

Das oft merkwürdig abstrakte wissenschaftliche Vokabular der Pädagogik der 70er und 80er Jahre unterschlägt, daß Mädchen und Frauen in ganz spezifischer Weise von bestehenden gesellschaftlichen Strukturkategorien betroffen sind. Die sich eigentlich aufdrängende Frage, was für sie das Einbeziehen einer umfassenden gesellschaftlichen Analyse hieße, wie für sie die pädagogische Antwort über eine allgemeine Sozialkritik hinaus eingelöst werden könnte, nämlich die nach der zwischen dem Individuum und der Gesell-

schaft herzustellenden Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, könnte die Dimension der Geschlechterdifferenz nicht außer acht lassen (STACEY/THORNE 1985, S. 301-316).

Die Theoriebildung der Alltagsorientierung (JUNGBLUT/SCHREIBER 1980, S. 150-160) ermöglichte es, mit Frauen ganz unterschiedlicher ideologischer Hintergründe, Projekte zu entwickeln, Treffpunkte zu gründen und, am Frauenalltag ansetzend, neue Entwicklungsziele zu formulieren, während die pädagogische Diskussion sich, in einer zwanghaften Legitimationsdebatte, als Professionalisierungsdiskussion der männlichen Wissenschaftler relativ abgehoben von der Praxis und sozusagen als bloßes Festhalten von Positionen seitens „der Expertokratie“ verstrickt hatte, und zwar als ein Verhalten von derart wortgewandter Art, daß Sozialpädagoginnen sich „mehr an den Rand gedrängt sahen als je zuvor“ (CRAMON-DAIBER et al 1981, S. 173–195). Gruppen von Betroffenen, Selbsthilfegruppen und ein Netz von feministisch orientierten Frauen versuchten ohne theoretische Unterstützung seitens der Wissenschaft den gesellschaftlichen Widerspruch zwischen den 200 Jahre alten Aufklärungsthesen und den realen Lebensverhältnissen von Mädchen und Frauen zu verringern. Mit einem Wort: Die feministische Sozialpädagogik hat sich in der Marginalität entwickelt.

2. Feministische Sozialpädagogik ist eine Herausforderung für die Pädagogik

Mit der Konzentration auf die Situation der Frau eröffnet die feministische Sozialpädagogik eine neue Wahrnehmungsmöglichkeit (HELMER 1986, S. 141–148). Sie bietet neue Deutungsmuster an und erschließt neue Verhaltensräume. Die Ergebnisse einer feministisch-sozialpädagogischen Frauen- und Mädchenarbeit führen zu einer grundsätzlichen Restrukturierung der Sozialpädagogik. Ihr wird mittels der feministischen Perspektive eine Dimension eröffnet, die sie mit komplexen Fragestellungen konfrontiert. Eine feministische Sozialpädagogik tangiert angrenzende pädagogische Gebiete und wird letztlich zu einer Herausforderung für die Pädagogik überhaupt. Sie erfordert eine Neuformulierung verschiedenster Fragestellungen und macht eine grundsätzliche Revision der pädagogischen Theorie und Praxis notwendig (TETREAULT 1987, S. 167–168).

3. Feministische Erziehung als Assimilations- und Akkommodationsprozeß: ein Pendeln zwischen Gleichheit und Differenz

In der bürgerlichen Frauenbewegung der Jahrhundertwende wurde mit dem Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ eine Umdeutung der gesellschaftliche Werte vorgenommen (SALOMON 1912), während die sozialistische Frauenbewegung um die Integration der Frau in die Struktur des Erwerbslebens kämpfte (BRAUN 1901).

In diesen bereits vorgezeichneten Bahnen setzt sich die neue feministische Bewegung fort. Auf der einen Seite geht es um Gleichstellung der Frau (z.B. Koedukation, Frauen in Männerberufe), auf der anderen darum, den Verhaltensweisen von Frauen Gewicht und Anerkennung zu verschaffen (z.B. Mütterlichkeit, Sinnlichkeit). Gegen ein patriarchalisches, androzentrishes Paradigma angehend, sollen die spezifischen Tätigkeiten von Frauen als auch weibliche geschlechtstypische Eigenschaften nicht länger als Defizite, sondern als kulturelle Leistungen erfaßt werden. Die Frauen haben gleichzeitig den Anspruch, an gesellschaftlichen Positionen, Entscheidungsfunktionen und Privilegien zu partizipieren. Eine solche Doppelorientierung im Vorgehen impliziert einerseits die Forderung nach Integration der Frau in die bestehende Gesellschaft und andererseits eine Anpassung der Gesellschaft an weibliche Bedürfnisse, Werte und kulturelle Muster. Beide, wenn

auch zunächst konträr anmutende Ziele zugleich im Auge zu haben, um sich nicht entweder männliche Normen, Werte und Verhaltensweisen überstülpen zu lassen oder ausgegrenzt zu werden mit weiblichen Kognitionen, heißt, sich auf eine Pendelbewegung einzulassen und darauf, daß wir vorerst nur vorläufige Antworten geben können auf die Frage nach einer weiblichen Identität (BECKER-SCHMIDT 1985, S. 93–104).

Was nun die Bildungs- und Erziehungskonzeptionen im engeren Sinne betrifft, so soll zunächst einmal grundsätzlich herausgestellt werden, daß solche Konzeptionen zu entwickeln sind, die die Zielrichtung der Gleichheit und Differenz der Mädchen und Frauen gegenüber Jungen und Männern postulieren. Ein alleiniges Betonen der Gleichheit würde beinhalten, daß die Stellung des Mannes bereits als Vorgegebene in der bestehenden Form akzeptiert wird und es ausschließlich darum ginge, die Position der Frau anzugleichen. Diese Sichtweise verlöre die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge aus dem Auge und liefe auf eine bloße Integration von Mädchen und Frauen in die bestehenden Strukturen hinaus. Außen vor bliebe zum einen die Frage nach den Auswirkungen der Integration auf die Frau und die Gesellschaft, zum anderen die, inwieweit eine nichtrepressive Eingliederung von Frauen eine gesellschaftliche Neustrukturierung erzwingt. In der Tat beschränkt sich die alleinige Ausrichtung auf Gleichheit auf eine Anpassung an männliche Normen und bedeutet auch den Verlust eines Lebensstils. Bisher zögern Frauen noch, zu ihren kulturellen Fähigkeiten und zu ihrem Verhalten so unerschütterlich zu stehen, daß sie in offensiver Form sogenanntes weibliches Verhalten den Männern abverlangen (PIUSSI 1990, S. 81–90).

4. Eigene Lebenswelt der Kinder als Schutz- und Freiraum

Es ist bekannt, daß die Bundesrepublik Deutschland – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern – in der Betreuung von Kindern nachhinkt. Immer noch wird eine Familienideologie betrieben, die an den Fakten vorübergeht (BUCHHOLZ 1992, S. 22–35). Aus einer feministischen Sozialpädagogik heraus ist eine völlig neu strukturierte Arbeit mit Kleinkindern und Schulkindern zu fordern: Aufgrund der zunehmenden Subjektivierung und Individualisierung der Frau unterliegt die Mutter/Kind-Relation einer Veränderung; ein Paradigmenwandel, der auch in der pädagogischen Arbeit mit Familien ein neues Vorgehen verlangt. Ein konsequentes Ernstnehmen der Subjektivität der Frau impliziert eine Restrukturierung aller Lebensbereiche – einschließlich der Produktionsverhältnisse – und folglich auch deren pädagogische Erschließung. Viele Einzelbefunde führen zu diesen pädagogischen Konsequenzen:

(1) Die neueren Reflexionen und empirischen Ergebnisse über die Mutter-Kind-Situation verweisen darauf, daß einerseits häufig eine nicht förderliche, aber seitens der Mutter auch nicht gewünschte Kontaktform ausgeübt wird (LAUB 1992).

(2) Ausgehend von der Pluralität familialer Lebensformen und ihrer raschen Wandlungen, hat sich der familiäre Lebensraum für Kinder und Jugendliche seit den 60er Jahren zunehmend verkompliziert. Kinder sollten einen Rechts- und Leistungsanspruch hinsichtlich gesellschaftlicher Integration haben (EBMEIER 1990, S. 206–210).

(3) Viele Kinder wachsen geschwisterlos auf. 40 % der Mütter mit Kindern sind erwerbstätig. Damit sind Kinder einen großen Teil des Tages auf sich gestellt. Schulen sind aufgefordert, über das Lehren hinaus Gruppenerfahrungen zu ermöglichen, Freizeitverhalten zu gestalten, die soziale Isolation zu durchbrechen (KUPFFER 1990, S. 279–285).

(4) Heute befindet sich ein großer Anteil der Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr oder länger in Bildungseinrichtungen und erlebt diese Zeit häufig als einen Wartezustand, was nicht selten zu dramatischen Entwicklungen führt. Mädchen haben besondere Schwierigkeiten mit dem Übergang ins Berufsleben. Die Schule sollte Hilfen und Beratungen anbieten sowie eine Jugendkulturarbeit integrieren (RAAB 1991, S. 3–22).

5. Schule und geschlechtsspezifische Erziehung

Wenn man die neueren Untersuchungen der Stellung von Mädchen in Schulklassen betrachtet, zeigt sich das erstaunliche Ergebnis, daß Mädchen in den letzten 20 Jahren stark aufgeholt haben. Sie stehen nicht nur hinsichtlich der Schulabschlüsse und der Leistungen an der Spitze, sondern gelten auch als die Beliebteren und Integrierteren im Klassenverband (PREUSS-LAUSITZ 1992, S. 66–79).

Neuere Untersuchungen betonen das aggressive, lautstarke und platzeinnehmende Verhalten von Jungen (PRENGEL 1991; KREIENBAUM 1992). Eine parteiliche Mädchenarbeit ist zu ergänzen durch eine geschlechtsspezifische und reflektierte Arbeit mit Jungen, die beim Aufbau einer neuen Rolle und Identität der Hilfestellungen bedürfen (HEIMVOLKS-HOCHSCHULE ALTE MOLKEREI FRILLE o.J.).

Antiemazipatorische Potentiale lassen sich nicht allein mittels geschlechtshomogener Gruppen ausschalten. Auch diese können nur dann eine positive Wirkung entfalten, wenn ein emanzipatorischer Anspruch eingelöst und die Selbstorientierung gefördert wird (KLUGE 1990, S. 94–102; KALLERT 1992, S. 19).

6. Zusammenfassung

Feministische Sozialpädagogik hat sich außerhalb der etablierten Wissenschaft entwickelt und ist noch nicht zu einem Begriff geworden. Die von ihr postulierten Erziehungskonzeptionen müssen Kriterien der Gleichheit und Differenz umfassen, denen sich im erzieherischen Prozeß in einer Pendelbewegung angenähert werden kann. Frauen sollen einerseits in die Gesellschaft integriert werden und andererseits zugleich ihre eigenen kulturellen Muster einbringen können.

In den Bildungsinstitutionen sind Lebensräume für Kinder und Jugendliche zu realisieren. Eine antisexistische Erziehung schließt eine für Jungen und Mädchen ein. Sie ist entsprechend dem Stand der Divergenz flexibel zu gestalten: Parteilichkeit für Mädchen, Reduktion von diskriminatorischem Verhalten, Konfrontation, Erarbeitung von anerkennendem und reziprokem Verhalten.

Literatur

- BECKER-SCHMIDT, R.: Probleme einer feministischen Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften. In: Feministische Studien 4 (1985), 2, S. 93–104.
- BRAUN, L.: Die Frauenfrage. Berlin/Bonn 1901.
- BUCHHOLZ, M.B.: Dilemmata moderner Familienformen. In: System Familie 5 (1992), S. 22–35.
- CRAMON-DAIBER, B. et al: Frauen und soziale Arbeit – weibliche Praxis mit männlicher Theorie und Politik? In: Neue Praxis 11 (1981), S. 173–195.
- EBMEIER, J.: „Wohin mit den Kindern“? Das Projekt eines antitherapeutischen Kinderwohnheimes. In: Unsere Jugend 42 (1990), S. 206–210.
- HEIMVOLKSHOCHSCHULE ALTE MOLKEREI FRILLE (Hrsg.): Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jugendarbeit. Abschlußbericht des Modellprojekts „Was Hänschen nicht lernt ... verändert Clara nimmermehr“. o.O., o.J.

- HELMER, U.: Wohin treibt die feministische Theorie? In: *Feministische Studien* 5 (1986), 1, S. 141–148.
- JUNGBLUT, H./SCHREIBER, W.: Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis* 10 (1980), S. 150–160.
- KALLERT, H.: Mädchenerziehung in Heimen. In: *Sozialmagazin* 17 (1992), 2, S. 19.
- KLUGE, Ch.: Mädchen in Einrichtungen der Jugendhilfe. In: *Unsere Jugend* 42 (1990), S. 194–102.
- KREIENBAUM, M.-A.: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992.
- KUPFFER, H.: Fremdunterbringung – eine kritische Analyse einer beliebten Metapher. In: *Unsere Jugend* 42 (1990), 7, S. 279–285.
- LAUB, D.-T.: Aspekte des Mutter-Seins. In: *System Familie* 5 (1992), S. 3–9.
- PIUSSI, A.M.: Towards a Pedagogy of Sexual Difference: education and female genealogy. In: *Gender and Education* 2 (1990), 1, S. 81–90.
- PRENGEL, A.: Verschiedenheit und Gleichheit. Vortrag an der Universität Koblenz-Landau, 3.12.1991.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12 (1992), S. 66–79.
- RAAB, E.: Sozialpädagogische Arbeit in der Ganztagschule. In: *Die Ganztagschule* 31 (1991), 1, S. 3–22.
- ROTH, L.: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 1991.
- SALOMON, A.: Was wir uns und anderen schuldig sind. Leipzig/Berlin 1912.
- STACEY, J./THORNE, B.: The Missing Feminist Revolution in Sociology. In: *Social Problems* 32 (1985), S. 301–316.
- TETREAU, M.K.T.: Women, Gender and the Social Studies. In: *Social Education* 51 (1987), S. 167–168.

Anschrift der Herausgeberin:

Priv.-Doz. Dr. Elisabeth M. de Sotelo, Sybelstraße 66, 1000 Berlin 12

THOMAS RAUSCHENBACH

Soziale Berufe und öffentliche Erziehung

Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels

Die nachfolgenden Ausführungen sollen deutlich machen, daß wir uns derzeit an einer Schwelle gesellschaftlich nachhaltiger Veränderungen befinden, die der öffentlichen Erziehung, der Sozialen Arbeit, den Frauen – als Mütter und als Erwerbstätige – sowie der nachwachsenden Generation neue Rahmenbedingungen und z.T. veränderte Rollen abverlangen. Drei diagnostische Befunde sollen hierzu knapp skizziert werden, (1) die Zunahme sozialer Berufe, (2) der Bedeutungszuwachs öffentlicher Erziehung und (3) die Differenz von privater und öffentlicher Erziehung.

1. Die Zunahme der sozialen Berufe

So langsam dürfte es sich herumgesprochen haben, daß die sozialen Berufe (also ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, aber auch KinderpflegerInnen, AltenpflegerInnen etc.) trotz aller fiskalischen oder konjunkturellen Schwankungen seit Jahren und Jahrzehnten kontinuierlich zugenommen haben. Was die Zuwachsraten in der Erwerbsstatistik anbelangt, müssen sie sogar als einer der größten Branchengewinner bezeichnet werden. Und dies, für den hier anstehenden Kontext mit drei besonders relevanten Details (vgl. ausführlicher hierzu RAUSCHENBACH 1992):

(a) Zum einen handelt es sich bei den sozialen Berufen um ein Berufsfeld, das noch in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts so gut wie nicht existierte (1925 gab es ca. 30.000 „Kindergärtnerinnen und Sozialbeamtinnen“), in dem allerdings heute bereits mehr als 500.000 Menschen – zu über 80 % Frauen – erwerbstätig sind. In nicht einmal einem Jahrhundert wurde mit den sozialen Berufen somit ein zwischenzeitlich weit verzweigtes, unübersichtliches und nach wie vor expandierendes Frauenarbeitsmarktsegment geschaffen. Allein dadurch deutet sich bereits eine Verlagerung von privater und informell-sozialer Versorgungsleistung in öffentlich organisierte personenbezogene Dienstleistungen aus.

(b) Zum zweiten muß mit Blick auf die zeitliche Dynamik beachtet werden, daß zwei Drittel des heutigen Stellenvolumens erst nach 1970, also in den letzten 20 Jahren hinzugekommen ist. Dies dokumentiert m.E. vor allem eine enorm erhöhte Beschleunigung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation von lebensweltlich erbrachten – oder bislang auch schlicht fehlenden – pädagogischen und sozialen Versorgungsleistungen in Formen „bezahlter Nächstenliebe“ (vgl. RAUSCHENBACH 1986) und „inszenierter Gemeinschaften“ (vgl. PUCH 1988), oder verkürzt formuliert: eine Ausweitung und Umstellung von privater auf öffentliche Erziehung.

(c) Zum dritten schließlich zeichnet sich gleichsam dahinter auch eine folgenreiche fach-immanente Entwicklung insoweit ab, als die lange Zeit völlig unstrittigen Größenverhältnisse zwischen sozialen Berufen und LehrerInnen unübersehbar zu wanken beginnen. Lag dieses Verhältnis 1925 zunächst bei 1:10, 1950 bei 3:10 und 1980 immerhin noch bei 5:10, so dürften wir inzwischen, also Anfang der 90er Jahre, eine Relation von etwa 7:10 oder gar 8:10 erreicht haben – mit der Tendenz, daß sich bei ansonst gleichbleibenden Bedingungen noch in diesem Jahr eine weitere Nivellierung abzeichnet. Auch dies unterstreicht noch einmal, daß neben die mittlerweile selbstverständlich gewordene Schule als eine Form der öffentlichen Erziehung für alle offenbar in einem Ausmaß und einem Tempo andere, weitere Formen pädagogischer und sozialer Dienste treten, die eine Neubestimmung und Neugewichtung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung auch und vor allem aus Sicht der Erziehungswissenschaft angezeigt erscheinen lassen.

An diesem quantitativ nachhaltig veränderten Personalvolumen in den sozialen Berufen wird zugleich das Ausmaß einer zunehmenden Vergesellschaftung von Prozessen der Erziehung und der Sozialen Arbeit erkennbar – sozusagen als empirischer Nachvollzug einer seit langem theoretisch prognostizierten Entwicklung. Die damit verknüpften Folgen gilt es unterdessen genauer zu analysieren und zu bedenken.

2. Der Bedeutungszuwachs der öffentlichen Erziehung

Wenn man diese Ausweitung der personellen Seite pädagogischer und sozialer Dienste unterdessen von der anderen Seite, also den Adressaten und Nutzern dieser Dienste aus betrachtet, dann wird erkennbar, daß es sich hierbei nicht nur um eine gewissermaßen brancheninterne Ausweitung und Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit und Erziehung handelt, sondern daß sich vielmehr in diesem Zusammenhang zugleich ein nachhaltiger Bedeutungszuwachs der öffentlichen gegenüber der privaten Erziehung andeutet. Als empirisch vergleichsweise gut überprüfbares Segment bietet sich hierzu der Kindergarten an, da sich an ihm ein quantitativ induzierter Sprung mit qualitativen Folgen in der Bedeutung der öffentlichen Erziehung am deutlichsten ablesen läßt. Und dies sowohl in puncto Extensität als auch in puncto Intensität:

(a) Zum einen werden Kindertageseinrichtungen für immer mehr Kinder zu einem festen Bestandteil ihrer Kindheitsbiographie: Waren in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts gerade mal rund 10 % eines Jahrganges in einem Kindergarten (vgl. ERNING 1987), so erhöhte sich dieser Wert in den 50er und 60er Jahren im Bundesdurchschnitt (bei allerdings regional großen Unterschieden) auf rund 30%. Und doch 1970 lag der Versorgungsgrad mit Kindergartenplätzen im Schnitt bei lediglich ca. 33%, um danach innerhalb kürzester Zeit – innerhalb von 5 Jahren, also bis 1975 – auf immerhin knapp 60% und binnen weiterer 10 Jahre, bis 1985, auf schließlich über 66% anzusteigen (vgl. dazu TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 556ff.).

Wenn man diese Entwicklung einer Ausweitung in einer so kurzen Zeit bilanziert und zudem noch in Rechnung stellt, daß nach der letztlich erfolglosen Debatte um das Recht auf einen Kindergartenplatz im Rahmen des KJHG sich seither die Länderchefs gerade zu überbieten scheinen mit Versprechungen in bezug auf den Ausbau der Kindertageseinrichtungen, so ist diese ganze Entwicklung ein vergleichsweise untrügliches empirisches Indiz für die These einer auch qualitativen Bedeutungszunahme der öffentlichen Erziehung: Neben Familie und Schule werden Kindertageseinrichtungen zu einer allgemeinen Sozialisationsinstanz, werden pädagogische und soziale Dienste der Jugendhilfe zu einem obligatorischen Bestandteil der gesellschaftlichen Grundversorgung, zu einem öffentlichen Regelangebot pädagogisch inszenierter Gemeinschaften für Kinder.

(b) Zum anderen muß aber – und das ist die pädagogisch vielleicht brisantere Dimension dieser Entwicklung – auch die Intensivierung dieser öffentlichen Erziehung gegenüber der privaten Erziehung ins Blickfeld gerückt werden. Das heißt: Nicht nur immer mehr und immer selbstverständlicher auch durchlaufen nahezu alle Kinder diese „Sozialisationsinstanz“, sondern dieser Ort und damit die öffentliche Erziehung wird vielmehr zugleich für einen immer größeren Zeitraum der Kindheit immer bedeutungsvoller. Und dies in mehrfacher Hinsicht:

(1) In einer neueren Studie zeigen TIETZE und ROSSBACH (1991), daß „entsprechend den unterschiedlichen Lebenslagen von Familien und Kindern eine Vielfalt von Instanzen an der Betreuung der Kinder beteiligt ist“ (ebd., S. 572). Und dabei ist mit 63% die institutionelle Betreuung in Kindertageseinrichtungen nicht nur die neben der Kernfamilie und im Vergleich zu Großeltern, Nachbarschaft, Freunden oder bezahlten Betreuungspersonen die weitaus am häufigsten genutzte Betreuungsform, sondern auch die individuell im Laufe eines Tages bzw. einer Woche am längsten in Anspruch genommene Variante familienergänzender Versorgung (12:15 Std. pro Woche im Gesamtschnitt sowie bei erwerbstätigen Müttern durchschnittlich etwa 15:35 Std.).

(2) Hinzu kommt zum zweiten, daß zumindest von den derzeitigen familien- und sozialpolitischen Forderungen her eine quantitative Ausdehnung der Nutzungszeiten dieser öffentlich organisierten Erziehung in den ersten Lebensjahren der Kinder nach vorne wie nach hinten zu erwarten ist. Keineswegs nur durch die weitaus bessere Versorgungsstruktur in der ehemaligen DDR mit Krippen- und Hortplätzen (vgl. ebd., S. 557) ist die bundesdeutsche pädagogische Alltagsideologie, derzufolge ‚ein Kind allenfalls – um keinen Schaden zu nehmen – im Alter von vier Jahren für ein paar Stunden am Tage in einen Kindergarten gehöre‘, brüchig geworden. ‚Hort in Schule‘, ‚Ganztagsschule‘ oder ‚Nachmittagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter‘ werden immer unüberhörbarer ebenso zu Forderungen und konzeptionellen Entwürfen für ältere Kinder (wenngleich bislang die faktische Versorgung mehr als mangelhaft ist; vgl. LÜDERS 1991) wie ‚Krabbelgruppen‘,

„Krippen“ oder „Eltern-Kind-Gruppen“ für die ersten Lebensjahre. Insgesamt deutet sich somit ein erhöhter Bedarf an pädagogischen und sozialen Diensten zur Betreuung von Kindern in Form öffentlich organisierter Erziehung zumindest für die gesamte Altersphase von 2 bis 10 Jahre an.

(3) Und ein dritter Gesichtspunkt kommt hinzu: Schaut man sich die von TIETZE und ROSSBACH ermittelten Durchschnittswerte der Betreuungsdauer genauer an, so fällt auf, daß 3- bis 6jährige Kinder von erwerbstätigen Müttern werktags mehr als 3 Stunden in öffentlichen Einrichtungen verbringen (wenngleich dieser Wert, als Durchschnittswert, für viele Kinder deutlich zu gering sein dürfte). Im Vergleich dazu wird die Zeit der Betreuung durch diese Mutter (trotz ihrer Erwerbstätigkeit) mit rund 7 Stunden angegeben. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß in dieses Zeitvolumen ein nicht unerheblicher Anteil an „Betreuungsbereitschaft“ eingerechnet ist – mit der Folge einer zwar hohen Zeit- und Ortsbindung für die Mütter, ohne daß es sich allerdings aus Sicht der Kinder um eine aktive Zeit der Eltern-Kind-Interaktion handelt (so wird beispielsweise eine tägliche Nicht-Betreuungszeit lediglich zwischen 22.30 Uhr und 05.30 Uhr angenommen, so daß der hohe zeitliche Betreuungsanteil der Kernfamilie bzw. der Mütter u.a. darin seinen Grund hat; vgl. TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 567). Stellt man dies in Rechnung, so würde das im Umkehrschluß bedeuten, daß der Zeitraum der öffentlichen Erziehung als eine Phase der aktiven Lern-, Kommunikations- und Sozialisationszeit für Kinder im Verhältnis zur privaten Erziehung in der Kernfamilie und der Mütter eher noch an Bedeutung gewinnt.

Faßt man diese Befunde und Entwicklungen zusammen, dann heißt das (1), daß die öffentliche Erziehung nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ gewichtiger wird, (2) daß ihr dabei immer weniger eine additive, also gleichsam nur familienergänzende, sondern vielmehr eine pädagogisch und entwicklungsmäßig eigenständige und spezifische Rolle, gewissermaßen ein eigener Bildungsauftrag zukommt und schließlich daß (3) die öffentliche Erziehung selbst die damit verbundenen Veränderungen im Prozeß des Aufwachsens von Kindern im Binnenverhältnis von privater und öffentlicher Erziehung in ihren Konzepten reflexiv aufnehmen und konzeptionell umsetzen muß.

In welchem Umfang dies zu einer grundlegenden Neugewichtung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung führen kann, wie sehr dies zu einem Thema an der Schnittfläche von Frauen als Mütter und als Erwerbstätige bzw. zum Problem einer pädagogisch qualifizierten und kindgerechten Versorgung werden könnte, müßte noch genauer geklärt werden. Die hohe Brisanz dieser Problematik läßt sich freilich daran ablesen, daß die Erwerbstätigkeit von Frauen gerade in dem Lebensabschnitt, in dem sich die Kinderfrage und damit auch die Frage ihrer Versorgung ganz elementar stellt, also zwischen 25 und 40 Jahren, daß in diesem Alter die Frauenerwerbsquote mit inzwischen knapp 70 % nicht nur überdurchschnittlich hoch ist, sondern auch zwischen 1970 und 1990 mit einer Steigerungsrate von 20% überproportional angestiegen ist, während sich die Erwerbstätigkeit von Frauen insgesamt „nur“ von 30% auf knapp 40% erhöht hat (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1991, S. 305).

Wenn wir demzufolge davon ausgehen müssen, daß die Formen öffentlicher Erziehung jenseits von Schule tendenziell zu einem alltäglichen Bestandteil der psycho-sozialen Versorgung von Kindern werden, daß Krippe, Kindergarten – eventuell als Ganztagskindergarten – oder eigenständige pädagogische Angebote im Grundschulalter zur Normalität künftiger kindlicher Lebenswelten werden, kurz: wenn tatsächlich ein Teil des Aufwachsens von Kindern außerhalb von Klassenräumen und Unterricht erwartbar und verbindlich durch Institutionen öffentlicher Erziehung und sozialer Dienste gestaltet und gewährleistet

würde, dann stellen sich für die Erziehungswissenschaft eine ganze Reihe von Fragen im Kontext privater und öffentlicher Erziehung neu.

3. *Qualitative Probleme öffentlicher Erziehung*

Einvernehmen läßt sich vermutlich noch unschwer auf einer allgemeinen Ebene darüber erzielen, daß sich die Sozialisationsbedingungen von Kindern strukturell verändert haben. Indes: Welche gravierenden, spürbaren Veränderungen gehen für die Betroffenen mit einer partiellen Auslagerung der Erziehung aus dem familial-privaten Binnenraum in öffentlich organisierte Milieus („inszenierte Gemeinschaften“) einher? Ich will hier auf drei Punkte hinweisen, die sich im Verhältnis von Erziehung und Interaktion, von Erziehung und Kontinuität sowie von Erziehung und Institution kennzeichnen lassen.

(a) zu Erziehung und Interaktion: „Die Anforderungen an Elternschaft und partnerschaftliche Beziehungen zielen auf die Gestaltung eines gemeinschaftlichen Rahmens persönlicher Interaktion und kindlicher Sozialisation“, so das Berliner Forscherteam GRUNDMANN und HUININK (1991, S. 541). Demnach zeichnet sich das, was ich verkürzt „private Erziehung“ genannt habe, durch die Gestaltung eines elementaren Rahmens einer intergenerativen sowie einer – allerdings rapide abnehmenden – Gleichaltrigen-Interaktion aus. Durch diese Interaktionen werden sowohl Individualisierungsleistungen (persönliche Entwicklung) hervorgebracht als auch Anschlüsse an die Dimension der sozialen Welt sichergestellt. Und in dieser Hinsicht, so nochmals die Autoren, sind die Anforderungen an Familie und Elternschaft größer geworden, die Erwartungen an die Qualität der privaten Erziehungsleistungen mithin gestiegen. Gerade in der Vermittlung grundlegender Interaktionserfahrungen über die Beziehungen zu Eltern und Geschwistern liegt ihnen zufolge die Bedeutung für die kindliche Sozialisation: „Erst in diesen Interaktionen lernt das Kind, aktiv auf den anderen einzugehen“ (ebd., S. 545).

Nun müßte von dieser Seite aus geklärt werden, welche Optionen, welcher Gewinn und welcher Verlust mit einer systematischen Ausweitung der rolle gebundenen Interaktionen beruflicher ErzieherInnen in öffentlicher Erziehung verbunden ist: Auf der einen Seite sind die Interaktionsformen im Kontext öffentlicher Erziehung partikular, also zeitlich und sachlich eingegrenzt (auf einen bestimmten Teil des Tages, auf bestimmte Themen und Gegenstände im Rahmen der institutionellen Funktion), „flüchtig“ und diskontinuierlich mit Blick auf ihre Dauer (im Vergleich zur „ewigen“ Elternschaft); die damit korrespondierenden Probleme lassen sich sehr deutlich etwa am Beispiel des Personals in der Heimerziehung aufzeigen. Hinzu kommt, daß es sich bei der privat-familialen Erziehung um eine Form der personengebundenen Erziehung handelt, während die öffentliche Erziehung personenungebunden, oder besser: rolle gebunden ist. „Rolle gebundene Interaktion auf Zeit“ – so läßt sich vielleicht das Muster der Interaktion in öffentlichen Erziehungsprozessen charakterisieren. Daß damit spezifische Ungewißheitshorizonte verknüpft sind, läßt sich sicherlich nicht übersehen.

Auf der anderen Seite ist mit der Ausweitung der öffentlichen Erziehung aber auch eine beträchtliche Vermehrung und Vervielfältigung von Interaktionspartnern verknüpft, die auch ein nicht zu unterschätzender Faktor einer Bereicherung an Interaktionsformen, an Themen und Inhalten, an Fertigkeiten und Fähigkeiten, an emotionaler, kognitiver und sozialer Vielfalt sein können, um die Enge traditioneller Milieus aufzubrechen. Gerade angesichts der ungemein gestiegenen Anforderungen an „pädagogische Interaktion“ kommen den beruflichen Formen der Erziehung deshalb eine nicht unerhebliche Bedeutung für

die Sozialisation der Kinder zu (nicht zuletzt auch mit Blick auf die Interaktion mit Gleichaltrigen angesichts der Vereinzelung und Verinselung von Kindheit).

(b) zu Erziehung und Kontinuität: Folgt man der entwicklungspsychologischen Argumentation im Anschluß an die Identitätsdebatte, so wäre einer der wichtigsten Faktoren in der Vermittlung einer stabilen Persönlichkeit Kontinuität und darin das Gefühl der, wie ERICKSON dies genannt hatte, „eigenen Gleichheit in der Zeit“. Vom Urvertrauen in der Mutter-Kind-Dyade bis zu einer stabilen Ich-Identität zwischen sozialer und personaler Identität scheint es für die Persönlichkeitsentwicklung nicht unwesentlich zu sein, daß ein gewisses Maß an intersubjektiver Vertrautheit und Verlässlichkeit, an Intimität gegeben ist, in der auch eine experimentelle Selbsterprobung und Selbstfindung realisiert werden kann.

Diese Intimität einer personengebundenen, situationsübergreifenden Erziehung kann öffentliche Erziehung weder erzeugen noch sicherstellen. Hier liegt ihre große strukturelle Schwäche, ihre qualitative Differenz zur privaten Erziehung, die sie auch nicht beliebig kompensieren, aber wenigstens einkalkulieren kann. Und dies führt unmittelbar zu der Frage der organisationsbezogenen Möglichkeiten einer diskontinuitätsminimierenden Form öffentlicher Erziehung.

(c) zu Erziehung und Institution: Die öffentliche Erziehung ist in ihrer konventionellen Form durch eine klassische alters- und gegenstandsgebundene Segmentierung gekennzeichnet. Fein säuberlich gegliedert nach Altersgruppen – Krippe für 0–3 Jahre, Kindergarten für 3–6 Jahre, Hort für 6–10 Jahre – oder nach Aufgabenbereichen – Bildung durch Schule, ästhetische Bildung durch Kunst- und Musikschulen, soziales Lernen und Abenteuer durch Jugendorganisationen – hat sich im Lauf der letzten 100 Jahre eine wildwüchsige und zufällige Ausdifferenzierung von Angeboten für Kinder und Jugendliche vollzogen, die heute zu einer unverbundenen, nicht aufeinander abgestimmten, geschweige denn vernetzten Gemengelage von pädagogischen und sozialen Diensten geworden ist.

Und genau hier könnte und müßte eine „intelligent“ aufgebaute Form der öffentlichen Erziehung ansetzen. Angesichts ihrer eigenen personell-internen Ungewißheiten und Instabilitäten, aber auch angesichts der erhöhten Instabilitäten der Herkunfts- und Sozialmilieus von heranwachsenden Kindern, müßten Organisationsformen öffentlicher Erziehung entwickelt und erprobt werden, die eine erhöhte institutionsgebundene Kontinuität bieten. Das hieße, daß die öffentliche Erziehung auf ihre strukturelle Schwäche einer personellen Diskontinuität mit einer institutionellen Kontinuität reagieren müßte – orientiert an den Biographen und dem Lebenslauf von Heranwachsenden (und ähnlich der Schule und dem Klassenverband, der trotz ständig wechselnder LehrerInnen via Schulgebäude, MitschülerInnen etc. einen kontinuierlichen und vertrauten Rahmen gewährleistet). Und dies hätte zur Folge, daß die öffentliche Erziehung sehr viel mehr als bislang alters- und segmentübergreifende Stabilitäten durch eine sozial-räumliche und eine organisatorische Kontinuität anstrebt: Von 2 bis 10, in einem organisatorischen Verbund ohne risikovermehrende institutionelle Statuspassagen, in einer institutionell gesicherten Verknüpfung von Kindheit, Schule, Freizeit und Jugendarbeit – damit könnte die öffentliche Erziehung durch organisatorische Modernisierung einiges von dem kompensieren, was sie strukturell als inszenierte Gemeinschaften und bezahlte Nächstenliebe nicht aus der Welt schaffen kann. Und damit würde sie nicht zu einem notgedrungen immer schlechten Abbild privater Erziehung, sondern zu einer Form systematisch geplanter und organisierter Erziehung, wie sie im KJHG gefordert und in einer risikoreichen Moderne für die Kinder und Jugendli-

chen, aber auch für das Zutrauen von Eltern und Müttern in öffentliche Erziehung unentbehrlich zu sein scheint.

Literatur

- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991.
- DERSCHAU, D.v.: Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.), Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 67–81.
- ERNING, G.: Quantitative Entwicklung der Angebote öffentlicher Kleinkindererziehung. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, H. (Hrsg.), Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 29–39.
- GRUNDMANN, M./HUININK, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 529–554.
- LÜDERS, Y.G.: Der Hort. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 581–602.
- PUCH, H.-J.: Inszenierte Gemeinschaften. Gesellschaftlicher Wandel und lebensweltliche Handlungsstrategien in der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M. u.a. 1988.
- RAUSCHENBACH, TH.: Bezahlte Nächstenliebe. Zur Struktur sozialpädagogischen Handelns. In: Sozialpädagogik, 28. Jg., 1986, Heft 5, S. 206–218.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Heft 3.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 555–579.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Th. Rauschenbach, Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund 1

GISELA JAKOB

Zur Biographisierung des Ehrenamtes

Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse

Soziale Ehrenamtlichkeit als Feld sozialen und karitativen Engagements befindet sich in einem Umbruchprozeß. In diesem Beitrag werden zunächst vier – derzeit vorliegende – sozialkulturelle Varianten oder auch Typen ehrenamtlichen Engagements vorgestellt¹. Anschließend folgen Überlegungen zu einem Wandel des ehrenamtlichen Feldes in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungs- und Biographisierungsprozesse.

1. „Biographische Kontinuität mit sozialer Ehrenamtlichkeit als Dienst und Pflichterfüllung“

Der erste Typus ist eine Variante ehrenamtlichen Engagements, die von einem hohen Maße an Kontinuität und Stabilität in den biographischen Orientierungsmustern sowie auch einem hohen Maß an Kontinuität bei der Ausführung der ehrenamtlichen Tätigkeiten ge-

kennzeichnet ist. Eine erste Einführung in ehrenamtliches Handeln erfolgt häufig schon in Kindheit und Jugend. Mit der Einführung in eine weltanschauliche und religiöse Gemeinschaft ist die Übernahme erster ehrenamtlicher Aufgaben verbunden. Die Biographien dieses Typus verlaufen in tradierten religiösen und sozialen Gemeinschaften wie etwa einer Kirchengemeinde oder auch dem sozialdemokratischen Milieu und seinen Organisationen. Anhand des ehrenamtlichen Engagements wird die Zugehörigkeit zu den sozialen Gemeinschaften und Milieus hergestellt. Die ehrenamtliche Betätigung ermöglicht die Schaffung biographischer Kontinuität – auch in kollektiv-historischen Umbruchphasen und individuellen Krisensituationen.

Das Engagement ist mit einer Sinnorientierung des Dienstes und der Pflichterfüllung für die Gemeinde oder den Verband verbunden. Es wird zur „Aufgabe“, die man zu erfüllen hat, wenn man dazu von Gemeindemitgliedern oder Verbandsvertretern aufgefordert wird. Das Befolgen dieser fremden Handlungsanforderungen erscheint als unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Mit der Orientierung an den von Vertretern des Milieus formulierten Handlungsanleitungen ist eine Unterordnung der eigenen Person verbunden.

2. Ein Karriereverlauf mit Ehrenämtern

Kennzeichnend für diesen Typus ist ein Biographieverlauf, der mit einem sozialen Aufstieg in gesellschaftlich anerkannte Positionen etwa innerhalb der Wohlfahrtsverbände oder in der Kommunalpolitik verbunden ist. Unabhängig von formalen Qualifikationsabschlüssen ermöglicht die Übernahme von Ehrenämtern den Angehörigen dieses Typus einen persönlichen Aufstieg. Voraussetzung dafür ist die Zugehörigkeit zu einem kulturellen Milieu oder einer Gemeinschaft (wie etwa dem sozialdemokratischen Milieu des Ruhrgebiets), innerhalb derer die Karriere verläuft. Das Milieu und seine Vertreter fungieren als Instanzen, die die Karriere des oder der einzelnen organisieren, und in umfassender Weise biographische Orientierung vermitteln. Die Übernahme neuer Ehrenämter erscheint für den Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin als eine selbstverständlich zu erfüllende Pflicht.

3. Ehrenamtliches Engagement als Instrument der Suche nach biographischer Orientierung

Das Engagement wird von den Ehrenamtlichen dieses Typus für die Bearbeitung eigener biographischer Krisen und die Suche nach Orientierung und Identität in Anspruch genommen. Die Biographien der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind von Krisen und Brüchen gekennzeichnet, die durch individualbiographische Ereignisse (Ausbruch einer Krankheit, Tod des Ehepartners) oder auch kollektiv-historische Ereignisse (Krieg, Flucht) ausgelöst worden sind. Das ehrenamtliche Engagement gewinnt als Handlungsschema einer ersten Krisenbearbeitung Bedeutung. Erfahrungen in dem ehrenamtlichen Arbeitsfeld werden für die Selbst-Erfahrung und Suche nach neuen Sinngehalten genutzt. Das ehrenamtliche Engagement wird dabei zur Selbst-Hilfe.

Man findet diesen Typus ehrenamtlichen Engagements vor allem in Organisationen und Arbeitsfeldern (wie etwa der Telefonseelsorge), in denen Angebote zur Selbstthematization und Reflexion institutionalisiert sind. Dies ist Voraussetzung für die Krisenbearbeitung und Suche nach Orientierung.

4. *Die Realisierung eigener biographischer Wünsche und Themen mit ehrenamtlichen Tätigkeiten*

Auch für die Angehörigen dieses Typus werden selbstbezogene Aspekte sinnorientierend für das soziale Engagement. Während bei dem vorher genannten Typus allerdings die Suche nach dem Selbst im Vordergrund steht, dominieren bei den Angehörigen dieses Typus Aspekte einer selbstbewußten Umsetzung eigener biographischer Zielsetzungen. Die ehrenamtlichen Tätigkeiten werden im Sinne einer Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung in Anspruch genommen. So kann etwa das Engagement in der neuen Lebensphase nach Eintritt in den Ruhestand für eine sinnhafte Lebensgestaltung und die Realisierung lange gehegter und bisher nicht umsetzbarer biographischer Wünsche und Pläne genutzt werden.

Deutlich werden bei den beiden zuletzt genannten, selbstbezogenen Varianten ehrenamtlichen Engagements Tendenzen einer Biographisierung des Ehrenamtes. Dieser Prozeß vollzieht sich auf zwei Weisen:

- Ehrenamtliches Engagement wird reflexionsbedürftig und entscheidungsrelevant. Die Ausführung einer ehrenamtlichen Tätigkeit stellt keine unhinterfragte Selbstverständlichkeit mehr da, sondern wird im Hinblick auf die eigene biographische Situation, Planungen und Zielsetzungen reflektiert.
- Die ehrenamtlichen Tätigkeiten werden zum Medium für die lebensgeschichtliche Reflexion. Erfahrungen in den ehrenamtlichen Arbeitsfeldern werden zum Anlaß für die Selbst-Erfahrung und Selbst-Reflexion. Institutionelle Angebote zur Selbstthematisierung, wie sie etwa mit Supervision und Weiterbildungsangeboten in den ehrenamtlichen Arbeitsfeldern eingerichtet sind, werden für die Suche nach dem Selbst in Anspruch genommen.

In der Herausbildung der selbstbezogenen Varianten und der damit verbundenen Entwicklung einer Biographisierung des Ehrenamtes deutet sich ein Wandel des ehrenamtlichen Feldes an, der sich als langfristiger Prozeß gestaltet. Hinweise auf eine Verknüpfung des Ehrenamtes mit selbstbezogenen Sinnmustern finden sich bereits in den Thematisierungen, wie sie von bürgerlichen Frauen um die Jahrhundertwende formuliert worden sind. Die ehrenamtliche Tätigkeit sollte nicht nur Pflicht und Dienst für andere sein, sondern sie sollte auch für die Persönlichkeit der Mitarbeiterin Relevanz erhalten und ihre eigene Lebenssituation verbessern. Das soziale Engagement sollte für die Mitarbeiterin selbst zur „Rettung aus tiefer geistiger und sozialer Not“ werden (SALOMON 1913, S. 4). Den jungen bürgerlichen Frauen sollten damit Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung und Sinnstiftung eröffnet werden.

Sowohl die Entwicklung um die Jahrhundertwende als auch die neueren Veränderungen im ehrenamtlichen Feld sind von besonderen gesellschaftlichen Individualisierungs- und Modernisierungsschüben begleitet, in deren Folge sich auch das Leben vieler Frauen verändert. Eine Biographisierung des Ehrenamtes könnte mit Umbrüchen in den Lebensentwürfen von Frauen zusammenhängen. Die Entwicklung „Vom ‚Dasein für andere‘ zum Anspruch auf ein Stück ‚eigenes Leben‘“ (BECK-GERNSHEIM 1983) verändert das ehrenamtliche Engagement von Frauen. Auch das Ehrenamt muß diesem Anspruch auf Entfaltung des Selbst und Realisierung eigener biographischer Zielsetzungen genügen.

Anmerkung

- 1 Die Herausarbeitung der Typen ist Ergebnis einer biographisch-analytischen Studie, in der mittels narrativer Interviews die Sinnmuster und Verlaufsformen ehrenamtlichen Handelns untersucht worden sind. Zur Darstellung der Typen anhand von Fallbeispielen vgl. JAKOB 1991.

Literatur

- BECK-GERNSEIM: „Vom ‚Dasein für andere‘ zum Anspruch auf ein Stück ‚eigenes Leben‘: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang“. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 307–340.
- JAKOB, G.: „Zwischen Dienst und Selbstbezug – Biographieverläufe ehrenamtlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen“. In: neue praxis 21 (1991), S. 26–32.
- SALOMON, A.: Zwanzig Jahre Soziale Hilfsarbeit. Karlsruhe 1913.

Anschrift der Autorin:

Gisela Jakob, In der Wisch 1, 2800 Bremen 1

URSULA RABE-KLEBERG

Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!

Vor mehr als 100 Jahren, im Jahre 1888, hat Helene Lange gleiche und gleichwertige akademische Ausbildung von Frauen für den Lehrberuf gefordert. Es gilt nun, darauf aufmerksam zu machen, daß dieser Forderung in einem für Frauen höchst relevanten Bereich, der schulischen Ausbildung für die sogenannten traditionellen Frauenberufe, bis heute nicht entsprochen wird. In der Berufsausbildung von ErzieherInnen und Pflegekräften werden die berufsfachlichen Anteile – also dem Kernbereich beruflicher Ausbildung – nicht von wissenschaftlich qualifizierten, sondern von sogenannten PraxislehrerInnen oder Unterrichtsschwestern (und -pflegern) erteilt.

Dieser Modernitätsrückstand gegenüber anderen schulischen Berufsausbildungen soll hier nicht zur einzigen Ursache der aktuellen Krise der traditionellen Frauenberufe stilisiert werden, er steht aber als ein, wenn nicht sogar als das Beispiel, das die vormodernen Strukturen dieser Berufe insgesamt geradezu paradigmatisch kennzeichnet. Strukturen, denen sich immer weniger Frauen aussetzen wollen, Strukturen aber auch, die unbegriffen weiter gelten, wenn Frauen diese Berufe nach einigen Jahren Praxis verlassen, ohne sie in ihren konstitutiven Bedingungen zu kritisieren – und zu verändern.

Die in diesem Arbeitsmarktsegment („personenorientierte Dienstleistungsberufe“) für normal gehaltene weil geschlechtstypische Fluktuation ist aber heute zum Stillstand gekommen, nicht etwa weil die ältere Generation der Frauen nicht weiterhin diese Berufe verließ, sondern weil anders als früher keine neue Generation von „unverbrauchten“ weiblichen Arbeitskräften nachdrängt. Der sogenannte Erziehungs- und Pflegenotstand ist Ergebnis dieser unterbrochenen Fluktuation.

Krisen aber sind auch immer Zeiten intensivierter Reflexion. Zu begreifen ist zum einen, wie es möglich war, daß Frauen sich so lang den Zumutungen dieser Berufsstrukturen

ausgesetzt haben, ohne (hörbar) zu murren, zum anderen aber muß auch verstanden werden, was Frauen heute in die Lage versetzt, die Berufe in ihren vormodernen Strukturen zu durchschauen und diese als für die zu leistende Arbeit aber auch für sich selbst als unangemessen zu verwerfen – und fürderhin zu meiden.

Eine Erklärung für diese Doppelfrage ist in dem für Frauen und für Frauenberufe spezifisch ausgeprägten Verhältnis von Bildung und Arbeit zu suchen. Hierzu werden im folgenden drei Thesen aufgestellt und kurz erläutert:

1. Strukturen und Inhalte der von Frauen erworbenen Bildung müssen mit den für Frauen so typischen beruflichen Nachteilen ins Verhältnis gesetzt werden.

Ungleiche, für Frauen in der Regel schlechtere Berufschancen werden an Dauer und Niveau der Bildungsabschlüsse festgemacht und seitdem dies aufgrund der weiblichen „Bildungsoffensive“ nicht mehr möglich ist, zunehmend auch an Struktur und Inhalte weiblicher Bildungsprozesse geknüpft. Schien das „Bildungsprojekt“ der alten Frauenbewegung mit der Zunahme hoher und höchster Bildungsabschlüsse von Frauen erfolgreich abgeschlossen zu sein, so tun sich neue Aus- und Begrenzungsprozesse für Frauen im Verhältnis von Bildung und Arbeit auf. Die Gestaltung von Biographien, in denen Beruf und immer wieder neuen Bildungsprozessen so miteinander verschränkt werden, daß damit die Entfaltung des Arbeitsvermögens und der beruflichen Chancen, ja letztlich auch Karrieren möglich werden, ist eher Männern vorbehalten. Hier ergeben sich für Frauen neue Unterschiede, Ungleichheiten werden verlängert, ja kumulieren im weiblichen Lebenslauf.

Es sind vor allem die traditionellen Frauenberufe und die dazu gehörigen Ausbildungen, die unter den Bedingungen von Ausgrenzung und Ausbeutung weiblichen Bildungs- und Arbeitsvermögens entstanden sind, die diesen vormodernen Charakter bis heute jedoch nicht verloren haben. Berufsbildungsprozesse sind auf eine Doppelnutzung in beruflicher und privater Arbeit und von ihren Strukturen her ohne horizontale und vertikale Durchlässigkeit auf vorübergehende Berufstätigkeit in abhängiger, untergeordneter Position angelegt – eine (zumindest bei Frauen) überholte Vorstellung vom weiblichen Lebenslauf.

2. Das in personenorientierten Dienstleistungen durch systemimmanente Ungewißheit gekennzeichnete Verhältnis von Theorie und Praxis oder von Qualifikation und beruflichem Handeln wird in traditionellen Frauenberufen nicht professionalisiert, sondern privatisiert.

Die Arbeit „am Menschen“ ist durch eine zweifache systematische Ungewißheit gekennzeichnet: Zum einen muß die Spannung zwischen gesellschaftlicher Erwartung und den Bedürfnissen der Klienten ertragen werden (sogenanntes doppeltes Mandat), zum anderen kann das Handeln selbst nicht an Effektivitätsstandards gemessen werden (sogenannte Dienstleistungsrationalität). Daß diese Ungewißheit ein grundsätzlich nicht zu beseitigendes Problem ist, das aber aufgrund beruflich erworbener Qualifikationen mit dem professionellem Selbstverständnis immer wieder neu zu überwinden ist, wird in Frauenberufen verkannt. Die strukturelle Ungewißheit wird vielmehr als ein persönliches, ja als privates und tabuisiertes Problem von Unzulänglichkeit und Qualifikationsdefiziten, menschlichem Scheitern und Schuld erfahren.

Dieses berufliche Selbstmißverständnis ist durch das Mißverhältnis von Bildung und Frauenberuf bereits angelegt. Der Kern beruflicher Qualifizierung ist vom wissenschaftli-

chen Diskurs abgekoppelt und in den Ausbildungsstätten hierarchisch als sogenannte „Methodik- und Praxisausbildung“ hierarchisch diskriminiert. Die theoretische Reflexion des beruflichen Handelns wird institutionell vernachlässigt. Entscheidende Anteile der Ausbildung (sogenannte Praktika) finden unter den bornierten Bedingungen der Berufspraxis statt, unter denen die strukturelle Ungewißheit als AnfängerInnenproblem („Praxischock“) gedeutet wird.

3. *Das in dieser Weise „verkehrte“ berufliche Selbstverständnis muß im Sinne von Professionalität theoretisch reformuliert und praktisch reorganisiert werden.*

Die Ausbildung kann in ihrer bisherigen Struktur nicht zur Ausprägung eines professionellen Selbstverständnisses beitragen, in dem die Ungewißheit als eine Herausforderung begriffen wird, die aufgrund der erworbenen Qualifikation im Handeln immer wieder neu überwunden werden kann. Ein solches Verhältnis zur eigenen Arbeit wird in den Frauenberufen durch die Ausprägung der Fähigkeit, geduldig zu sein, ersetzt, einer Eigenschaft des privaten weiblichen Lebenszusammenhangs. Gerät diese weibliche Tugend unter öffentliche, berufliche Strukturen, so wird sie zum Gegenmodell von Professionalität, ja verhindert diese.

Die aktuelle Krise der traditionellen Frauenberufe kann aber auch als Folge des Verschwindens der Geduld als berufliche Tugend verstanden werden. Fehlt sie aber, so treten die Strukturen der Frauenberufe und das typische Mißverhältnis von Bildung und Arbeit deutlich hervor. Der Entwicklung eines veränderten Selbstverständnisses steht zwar nicht mehr die Geduld mit den unzulänglichen Verhältnissen im Wege, wohl aber die materiellen Verhältnisse selbst.

Hierzu gehört nicht zuletzt, daß sich Pflegewissenschaft bislang an deutschen Universitäten noch nicht etablieren konnte und Sozialpädagogik sich bislang nur in Ausnahmefällen als Bezugswissenschaft für die berufliche Ausbildung durchsetzen konnte. Die dringend gebotene Modernisierung der traditionellen Frauenberufe basiert aber auf der theoretischen Durchdringung ihrer Bildungs- und Arbeitsprozesse und auf dem Wissenstransfer in die Berufspraxis. Wissenschaft – Frauenforschung und Sozialpädagogik zum Beispiel – muß hier bei der Überwindung eines für die Berufs- und Lebenschancen von Frauen existentiellen Modernisierungsrückstand Kompetenz einbringen.

Anschrift der Autorin:

Dr. Ursula Rabe-Kleberg, Bochumer Str. 25, 1000 Berlin 21

Symposion 8.

Die Modernisierung und ihre Kinder

Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung

KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING

Einleitung

Das Symposion wurde von der Kommission „Freizeitpädagogik“ und der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ veranstaltet. Nimmt man allein nur das Teilnehmerinteresse als Indiz, erwies sich die Koalition als ausgesprochen erfolgreich.

Die strukturellen Bedingungen der modernen Gesellschaften, nicht zuletzt die Individualisierung der Lebensentwürfe der Erwachsenen, bergen hohe Risiken, vor allem für die Lebenswelt von Kindern und Familien. Folgerichtig ist die Situation der Kinder in den letzten Jahren in steigendem Maße zum Gegenstand der Forschung geworden. Anliegen des Symposions war es, die Risiken und Chancen, die Widersprüche des Modernisierungsprozesses für die institutionelle Kleinkinderziehung, die familiäre Sozialisation und für die Freizeit herauszuarbeiten. Mit der Kontrastbildung in den Referatstiteln sollte diese Widersprüchlichkeit bewußt aufgegriffen werden. Dabei lag ein Schwerpunkt bei den Möglichkeiten kontrafaktischer Reaktionsbildungen gegenüber den Modernisierungsprozessen, wie sie z.B. in den Formen kultureller Selbstgestaltung ihren Ausdruck finden.

KARL NEUMANN leitete das Symposion ein mit historisch-systematischen Überlegungen zum Thema „Zeit für Kinder und Zeit der Kinder – Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie“. GERD. E. SCHÄFER schloß sich an mit anthropologischen Reflexionen zum Thema „Zwischen Ordnung und Chaos – Spiel als Bildungsprozeß“. Zentral war für Schäfer die Frage, ob es nicht Parallelen zwischen kindlicher Entwicklung und anderen Evolutionsphänomenen gibt. „Wahrscheinlich ist das Spiel für die Selbstgestaltung des Menschen ebenso grundlegend, wie die Spiel- und Variationsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen. Auch im menschlichen Bildungsprozeß geht es nicht in erster Linie um Funktionen, die mit oder ohne Spiel entwickelt werden könnten, sondern um individuell ,gestaltete Zeit“.

Die weiteren Referate thematisierten Aspekte des Modernisierungsprozesses. MICHAEL PARMENTIER sprach über „Das ästhetische Ich-Selbst-Verhältnis beim Kind- eine Enklave im Modernisierungsprozeß?“ Im Bruch der Einheit des Subjekts (I – Me, MEAD; Je – Moi, LACAN) konstituiert sich, so PARMENTIER, das ästhetische Ich-Selbst-Verhältnis. Es bedarf der Zwiesprache mit dem eigenen Innern. Der Erfolg kann nicht erzwungen werden. „Irgendwie muß man Glück haben. Im Augenblick des Gelingens fallen die bisherigen im Alltag verfestigten Relevanzordnungen, die vertrauten Wahrnehmungs- und Empfindungsmuster zusammen, und das Ich entdeckt in den gerade hervorgebrachten Konturen und Kontrasten, den Rhythmen und Intervallen die Spuren seines ungelebten Lebens

wieder. Niemals kommt es so sehr, wie in diesem Augenblick mit sich selbst in Berührung. ... Jetzt endlich – im ästhetischen Zustand – ist ihm die Freiheit zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben“.

Das Thema des Vortrages von MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM lautete: „Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien“; das von JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT: „Von Old Shatterhand zu ‚Super-Mario-Land‘ – Spielgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Game-Boy-Generation“. Besondere Beachtung fand das Referat von URSULA NISSEN: „Freizeit und moderne Kindheit – sind Mädchen die ‚modernerer‘ Kinder?“ Interessanterweise trifft das Konstrukt „moderne Kindheit“ mit seinen Phänomenen der Verinselung und Institutionalisierung eher auf Mädchen als auf Jungen zu. Dabei wurden ausdrücklich auch positive Aspekte des Modernisierungsprozesses herausgestellt.

In der abschließenden, von GISELA WEGENER-SPÖHRING moderierten Podiumsdiskussion diskutierten sieben ExpertInnen zum Thema „Moderne Kindheit und Politik für Kinder“. Kinderpolitik erwies sich als ein Thema, das „modern“, das im Aufwind ist. Kinderpolitik erwies sich zum anderen auch als ein Thema, für das sich die Erziehungswissenschaft mangelndes Engagement und fehlende Grundlagenforschung vorwerfen lassen mußte. Das allgemeine Interesse an diesem Thema wurde durch ein vollbesetztes Plenum bis zum Schluß eindrucksvoll belegt.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Karl Neumann, von-Bar-Str. 15, 3400 Göttingen

Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Auf der Lieth 2, 3400 Göttingen

KARL NEUMANN

Zeit für Kinder und Zeit der Kinder

Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie

1. Zeitökonomie und die Rolle der Pädagogik

Im letzten Jahrzehnt ist mit zunehmender Intensität in den Sozialwissenschaften untersucht worden, welche Funktion die Zeit bei der Koordination und Integration sozialer Prozesse hat (ZOLL 1988). Die Analyse der Soziogenese der Zeit läßt im historischen Vergleich deutlich werden, daß das gesamte soziale Handeln in den modernen Gesellschaften unter einen Verhaltensimperativ geraten ist, der von RINDERSPACHER als „infinitesimale Verwendungslogik von Zeit“ (RINDERSPACHER 1985, S. 57ff.) bezeichnet worden ist. Mit der Weiterentwicklung kapitalistischen Wirtschaftens hat sich aber ein neues temporales Bezugssystem etabliert, die abstrakte Zeit. Zeit ist selbst zu einer ökonomischen Ressource geworden (RINDERSPACHER 1988, S. 27). Welche Auswirkungen die Strukturform abstrakter Zeit, wie sie durch die modernen Informationstechnologien vorgegeben wird, auf den sozialen Handlungsmodus von Erwachsenen und Kindern hat, ist vorläufig nur erst zu ahnen (RIFKIN 1988).

An der Herstellung und Durchsetzung des modernen Bewußtseins von Zeit als einem inhaltsneutralen Ordnungsgefüge hat die Pädagogik ganz entscheidend Anteil. „Voraussetzung dafür war die Verallgemeinerung und Verinnerlichung der Zeitnormen mit und in der Schule als wesentlicher Vermittlungsinstanz“ (ZOLL 1988, S. 84). Zeitdisziplin als Schuldisziplin stellt dabei den Endpunkt einer jahrhundertelangen Entwicklung der „Figuren der Modernität“ dar, wie sie PH. ARIES und G. DUBY in der von ihnen herausgegebenen „Geschichte des privaten Lebens“ (1991) nachgezeichnet haben, in denen mit neuen Formen des Familienlebens und der Geselligkeit auch neue Zeitbudgets etabliert wurden, allerdings auch ständig wachsende Zwänge, ökonomisch mit der Zeit umzugehen.

Auch für die Kleinkindpädagogik ist das Konzept des Lebenslaufes des Menschen als „Zeitkarriere“ (MOLLENHAUER 1981) durchaus bestimmend geworden. Nicht nur der Schulunterricht wird „für die Heranwachsenden zur Stätte, in der sie systematisch und Tag für Tag lernen, sich, ihren Körper, ihre Tätigkeiten unablässig auf die Uhrzeit zu beziehen“ (RUMPF 1981, S. 154). Sogar in FRÖBELS „Mutter- und Koseliedern“ (1844) fehlt nicht der Hinweis auf die Bedeutung der Chronometrie im Alltag mit Kleinstkindern. Im „Tick-Tack“ und dem zugehörigen Bewegungsspiel für Mutter und Kind formuliert FRÖBEL:

Tick, Tack!

Sehet nur, sehet nur!
Wie der Pendel an der Uhr,
Geht das Ärmchen hin und her,
Doch nicht kreuz und doch nicht quer;
Denn es gehet Schlag auf Schlag,
Immer tick und immer tack.
Tick, tack; tick, tack.
Uhr mach' mir nur ja kein Leid,
Zeig' mir immer richt'ge Zeit:
Zum Essen, zum Schlafen, zum Zeitvertreib,
Zum Waschen und Baden den ganzen Leib;
Denn mein Herzchen will stets rein,
Will gesund und thätig sein.
Ärmchen geh' drum Schlag auf Schlag,
Immer tick und immer tack.
Tick, tack; tick, tack.

Dieser FRÖBEL-Text mag als besonders sprechender Beleg stehen für die vorherrschende Tendenz der Pädagogik, beizutragen zur Gewinnung von Zeitsouveränität durch das Erlernen der Beherrschung der Zeit. Viel weniger ausgeprägt ist in der Pädagogik das Bewußtsein für die Dialektik, daß Beherrschung der Zeit zugleich auch heißen kann Beherrschtwerden durch die Rhythmen der beherrschten Zeit, denen sich der lernende Mensch im zeitökonomisch durchrationalisierten Alltag der modernen Familie, vor allem aber in zeitökonomisch geplanten pädagogischen Institutionen unterwirft. Vieles deutet darauf hin, daß es heute im Familienalltag so wie in den Institutionen der Kleinkindpädagogik zu einer „Vergewaltigung kindlichen Zeiterlebens“ (WAGNER-WINTERHAGER 1988, S. 652) kommt.

2. Zum Zeitrhythmus des Bildungsprozesses – Zeit der Kinder und Zeit für Kinder

Zeitökonomie als fortgeschrittenste Form der das System moderner Gesellschaften kontrollierenden Zweckrationalität und insofern besonders prägnante Ausdrucksform der „Dialektik der Aufklärung“ (ADORNO/HORKHEIMER 1947) ist nicht zuletzt von pädagogischer

Seite schon lange Gegenstand grundsätzlicher Kritik. F. KLATT hat bereits 1929 die „moderne Zeitbewirtschaftung“ in Frage gestellt und gefordert, daß das „Erziehungswesen in seiner Gesamtheit eine großzügige Gegenarbeit gegen den Zeitschacher leisten müßte“ (KLATT 1929, S. 12). In seiner Schrift „Die schöpferische Pause“ (1923) bezieht er sich ausdrücklich auf die Tradition der Bildungstheorie, für die die Subjektivität der Lehrenden und Lernenden die eigentliche Herausforderung pädagogischer Förderung darstellt.

Wie in der Produktions- und Arbeitswelt ist aber offensichtlich auch in der Schule die Verwaltung knapper, „kostbarer“ Zeit zum systembedingten Organisationsprinzip geworden. Die kontinuierliche inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der Erziehungssituationen an der Ökonomie optimaler Zeitznutzung führt zwangsläufig dazu, für die Diskontinuität individueller Bildungsprozesse keine Zeit mehr zu haben. Keine Zeit zu haben bzw. haben zu dürfen, gehört zunehmend zum Pädagogendasein – darüber hinaus wird es generell zum Kennzeichen des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern in modernen Gesellschaften, im familialen Alltag ebenso wie in institutionellen Betreuungsarrangements.

In ihrem Buch „Kinder“ bezeichnet CH. ROCHEFORT die Rede der Erwachsenen „Ich habe keine Zeit“ als den „größten ungelösten Kriminalfall unserer Epoche“ (ROCHEFORT 1977, S. 83). Weil Kinder zu haben Zeit kostet, haben die Erwachsenen in den modernen Industriegesellschaften besser erst gar keine Kinder oder keine, mindestens zu wenig Zeit für Kinder. Kinder haben heißt, wie B. SICHTERMANN in detaillierten phänomenologischen Analysen in ihrem Buch „Vorsicht, Kind“ (1982) hervorgehoben hat, Zeit-Kämpfe austragen. Haben die Erwachsenen, als Zeitökonomien, zeitbegierig und zeitbewußt, die Gelassenheit verloren, situativ gebundene Zeitverschwendung mit Kindern produktiv zu bewältigen?

D. ELKIND zieht in seinem Buch „The Hurried Child“ (1988) sehr weitreichende Konsequenzen: Angesichts des Tempos gesellschaftlichen Wandels und des damit aus seiner Sicht unvermeidbar gegebenen kontinuierlichen Stresses werden Kinder zwangsläufig in die Situation gebracht, zu früh zu rasch aufwachsen zu müssen. Die Zeitdynamik moderner Gesellschaften bringt die Erwachsenen sogar in die paradoxe Situation, das anwachsende Wissen über optimale Sozialisationsbedingungen nicht in die Praxis der Erziehung umsetzen zu können. Wir hetzen die Kinder, meint ELKIND, weil die quasi diktatorischen Konventionen der Zeitökonomie uns dazu nötigen, die eigenen Bedürfnisse vor die des Kindes zu stellen (ELKIND 1991, S. 45).

Aus einer Reihe von Zeitbudgetstudien und Ablaufanalysen des Alltags in pädagogischen Institutionen wissen wir heute viel mehr über die Probleme der Tageseinteilung von Eltern und Kindern (VON SCHWEITZER u.a. 1990; NAPP-PETERS 1987). Neuere Studien über die Zeiteinteilung von berufstätigen und nicht-berufstätigen Müttern haben auch das Vorurteil entlarvt, daß Mütter, die zu Hause sind, bedeutend mehr Zeit in eine intensive Beschäftigung mit ihren Kindern investieren würden (SCAAR 1987; 1990). Über die Qualität von Zeitverbringung von Kindern und mit Kindern ist in allen diesen Untersuchungen noch wenig gesagt. Kindliches Zeiterleben, berücksichtigt man etwa J. PIAGETS Rekonstruktion der „Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde“ (1974), benötigt nichts dringlicher als Zeit, jedenfalls oft mehr Zeit für die leiblich-sinnlichen Erfahrungen von sich selbst und der umgebenden Welt, als sie meistens heute vorhanden ist.

Die vorzeitige Anpassung der Kinder an die Rhythmen einer Zeitökonomie, die dem Prinzip abstrakter Zeitznutzung in der Erwachsenenwelt unterliegt, kann Kinder deshalb in eine fatale Bedrängnis bringen, „weil sie zu früh erleben, daß das oftmals nicht meßbare Zeitmaß ihrer inneren Welt störend ist, daß dafür angesichts der Zumessungen der äußeren Zeitstandards anständigerweise nur die ‚Freizeit‘ genutzt werden darf. Das aber ist (auch wieder, K.N.) die Erwachsenen, ‚freizeit‘, nicht aber die freie Zeit, die das Kind

braucht, um sein Verhältnis zur Welt leiblich-sinnlich in Ruhe zu erfahren“ (WAGNER-WINTERHAGER 1988, S. 652).

Der Zeitrhythmus durchrationalisierter, mehrwertorientierte Produktion in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften (NEGT 1985) und die Zeitrhythmen kultureller, organischer Produktion im Sinne nicht entfremdeter, lebendiger Arbeit sind nicht in Übereinstimmung zu bringen. Immer deutlicher artikuliert sich in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften aber auch das Bewußtsein, daß die Herrschaft der Maschinerie über die lebendige Arbeit zu einem gesellschaftlichen Widersinn wird. Allerdings bedarf es heute schon so etwas wie eines „Pioniergeistes“, um Alternativen gegen die gesellschaftlich dominanten Konventionen der Zeitverwendungsmuster, im beruflichen Alltag, in den Bildungsinstitutionen oder in der Freizeit, leben zu wollen. In den von „Zeit-Not“ geprägten modernen Gesellschaften finden sich offensichtlich „Zeitpioniere“, Personen, die im Erwerbsleben, im außerbetrieblichen Alltag und der Kinderbetreuung ihre eigenen Vorstellungen vom Umgang mit Zeit entwickeln. (HÖRNING u.a. 1990, S. 156). „Zeitwohlstand“ ist ihnen wichtiger als materieller Wohlstand oder gesellschaftliche Karriere. Wir wissen zu wenig über die Verbreitung dieser „Zeitpioniere“ in den pädagogischen Institutionen, obwohl offensichtlich ist, welche Bedeutung die vom „Zeitpionier“ erstrebten Kompetenzen, reflexiver Umgang mit Zeit und dadurch erreichte Zeitautonomie, für einen pädagogisch verantwortbaren Umgang mit Zeit im Hinblick auf den Bildungsprozeß der Kinder und Erwachsenen hat.

Literatur

- ADORNO, TH.W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947.
- ELKIND, D.: Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? Hamburg 1991. – (Amerikanische Originalausgabe: The Hurried Child, Reading 1988).
- GEISSLER, K.A.: Zeit leben. Weinheim ³1989.
- HÖRNING, K.H. u.a.: Zeitpioniere. Flexible Arbeitszeiten – neuer Lebensstil. Frankfurt/M. 1990.
- KLATT, F.: Die schöpferische Pause. Jena 1923.
- KLATT, F.: Beruf und Bildung. Potsdam 1929.
- MOLLENHAUER, K.: Die Zeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (1981), S. 68–78.
- MÜLLER-WICHMANN, CH.: Zeitnot – Untersuchungen zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim/Basel 1984.
- NAPP-PETERS, A.: Ein-Elternteil-Familien – Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis. München ²1987.
- NEGT, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt/New York 1985.
- PIAGET, J.: Die Bildung des Zeitbegriffes beim Kinde. Zürich 1974.
- RIFKIN, J.: Uhrwerk Universum. München 1988.
- RINDERSPACHER, J.P.: Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit. Frankfurt 1985.
- RINDERSPACHER, J.P.: Wege der Verzeitlichung. In: HENCKEL, D. (Hrsg.): Arbeitszeit, Betriebszeit, Freizeit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988, S. 23–60.
- ROCHEFORT, CH.: Kinder. München 1977.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- SCARR, S.: Wenn Mütter arbeiten. München 1990.
- SCARR, S.: Mutter arbeitet. In: Psychologie heute. Februar 1987, S. 28–31.
- SICHTERMANN, B.: Vorsicht, Kind – Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982.
- VON SCHWEITZER, R./EHLING, M./SCHÄFER, D. u.a.: Zeitbudgeterhebungen. Ziele, Methoden und neuere Konzepte. Stuttgart 1990.

WAGNER-WINTERHAGER, L.: Erziehung durch Alleinerziehende. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 641–656.

ZOLL, R.: Zeiterfahrung und Gesellschaftsform. In: ZOLL, R. (Hrsg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988, S. 72–88.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl Neumann, von-Bar-Str. 15, 3400 Göttingen

MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM

Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne

Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien

1. Die „Welt als Museum“

Der französische Philosoph JEUDY sieht in seinem Buch „Die Welt als Museum“ (1987) Musealisierung als das scheinbar ideale Mittel, die Äußerungen eines sich zersetzenden gesellschaftlichen Lebens aufzuhalten. Die Rückkehr der Vergangenheit gibt vor, die Sinnleere teilweise auszufüllen. Festzustellen sind gegenläufige Tendenzen, was die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die Wahrnehmung von Objekten unserer kulturellen Umwelt und von Museumsobjekten betrifft, nämlich einmal, wie GOTTFRIED KORFF analysiert, die Entauratisierung der Hochkunst und andererseits die Auratisierung der Trivial- und Alltagskultur. Folklorisierung und Musealisierung rufen eine Reliktbesessenheit und Dingnostalgie hervor, die zum Medium der Gegenwartsflucht, der Rückdesertion geworden sind. Während KORFF im Zusammenhang mit Museen und Musealisierung vom „ethnologischen Blick“ spricht, sieht HORST RUMPF in der „Gebärde der Besichtigung“ ein typisches Phänomen unserer Zeit: Der Betrachter wird losgelöst von anderen Sinnen, so daß „unser Restkörper zur Prothese der Augen, vielleicht auch noch der Ohren schrumpft“ (RUMPF 1988, S. 38). Diese körperlose Besichtigungsform sei „gefräßig“ und „gehetzt“. Als typisch für unsere postmoderne Gesellschaft stellt LÜBBE einen „expansiven Historismus“ heraus. Ein zunehmender Anteil an veralteten Objekten im Zeichen einer rapide zunehmenden Verwaltungsgeschwindigkeit unserer Konsumgüter und andererseits eine um sich greifende Zivilisationsmüdigkeit, die mit einer wachsenden Zukunftsungewißheit einhergehe, bewirken nach LÜBBE (1990) die verstärkte Hinwendung zu Relikten unserer Herkunftswelten. In dieser Situation der Desorientierung, der Zukunftsungewißheit, werden Kunst und Kultur, werden Museen und musealisierte Umwelt zur „Wiedervertrautmachung fremd werdender Herkunftswelten“ (MARQUARD 1986, S. 105) gebraucht.

Ist dieser „lebensweltliche Vertrautheitsbedarf“, z.B. für Kinder und Familien, wiederherzustellen? Wie ist er zu sichern im Rahmen einer Freizeit- und Museumspädagogik? Dinge verschwinden aus ihrem lebensweltlichen Kontext und kommen ins Museum. Die neuen Ordnungsschemata, nach denen sie nun präsentiert werden, „sind zumeist analytisch, im Gegensatz zu synthetischen Ordnungen der Wirklichkeit. Mit der Musealisierung

werden einerseits Sinnzusammenhänge zertrümmert, es werden aber andererseits durch das sezierende Verfahren an den Dingen auch Beobachtungen und Einsichten möglich, die uns im ursprünglichen Zusammenhang verborgen bleiben“ (WESCHENFELDER 1990, S. 180). Diese Vor- und Nachteile der Musealisierung werden am deutlichsten im Museum selbst. Deshalb soll im folgenden beispielhaft der Lern- und Erlebnisort Museum behandelt werden.

2. Möglichkeiten eines sinn- und sinnorientierten Museumspädagogik

Chancen dafür, daß das Museum seine Starre löst, liegen darin, daß einerseits das Phänomen „Musealisierung“ verdeutlicht wird, aber auch darin, daß sich das Museum selbst relativiert, d.h. Persiflage und Humor zuläßt und Möglichkeiten der unmittelbaren und sinnlichen Annäherung an die Exponate einbezieht, daß es Geselligkeit und Kommunikation nicht nur duldet, sondern als Ziel formuliert, die Mauern sprengt, Stellung bezieht. Vorreiter erlebnisorientierter Museen sind die Kindermuseen in den USA. Das „BROOKLYN CHILDREN'S MUSEUM“ z.B. beschritt „neue Wege in der Museumspädagogik, indem es Methoden der darstellenden Kunst in seine Programme aufnahm, Musik-, Tanz- und Theaterworkshops abhielt und Themen wie Drogenabhängigkeit, Rassenprobleme und Sexualerziehung aufgriff, die Ausstellung interdisziplinär aufbaute und mit der Ausleihe von musealen Objekten an Kinder begann“ (KOLB 1983, S. 39). Vielfältig sind die Methoden, die von der Museumspädagogik für Kinder entwickelt wurden und die, z.B., realisiert in vorbildhafter Form durch die PÄDAGOGISCHE AKTION, in ihrem kulturpolitischen Ansatz z.T. weit über den eigentlichen Lernort Museum hinausgreifen, z.B. (nach WESCHENFELDER 1981, S. 105f.): Detektivspiele, Such- und Forscheraufgaben, die im Museum zu lösen sind, Befragungen anderer Kinder, von Erwachsenen, des Museumspersonals über das Museum, Sammeln und Zusammenstellen eigener Mini-Museen, Kinder führen Kinder im Museum und erzählen, was sie wissen oder sich ausdenken, Nachstellen von Bildern und Plastiken, von historischen Szenen, Museumszeitung, von Kindern geschrieben und gedruckt, Theaterspiele (Szenen aus der Stadtgeschichte, Talk-Show, Quiz, Kunst-Jury, Atelier, Museumsgründung usw.), Malatelier und kreative Eigentätigkeit der Kinder, Musik und Tanz zum Zuhören, Anschauen, Selbermachen, Werkstätten und Möglichkeit zur Bearbeitung von Materialien, die ähnlich auch im Museum zu sehen sind, Exkursionen zu historischen Bauten und Orten in der Stadt unter bestimmten Aufgabenstellungen, Diskussionen und Gespräche, Puppentheater, in dem historische Szenen gespielt werden usw.. Diese Methoden werden sicherlich auch bei dem z.Z. in Planung befindlichen „KINDER- UND JUGENDMUSEUM“ in München eine wichtige Rolle spielen.

Nicht nur die Sinne, auch die Sinnhaftigkeit leiden in unserer Zeit. Das bedeutet in der Konsequenz z.B., daß der Museumspädagoge „nach der Legitimation von Ausstellungen in gesellschaftlicher Hinsicht und nach ihrem Sinn für je konkrete Menschen“ fragt und „eine solide museumspädagogische Praxis dabei – vor allem an den Realien selbst – Auskunft geben muß über ihre eigenen Werte-Hierarchie und ihre eigenen Sinnvorstellungen“ (HOFFMANN/KNIGGE 1988, S. 119). Diese Bemühung kann sich niederschlagen in konzeptioneller Ausstellungsdidaktik. Vorbildhaft ist in dieser Hinsicht das 1990 eröffnete MUSEUM „MENSCH UND NATUR“ in München. Die Angebote und Aktivitäten beschränken sich nicht nur auf die Präsentation von Vergangenheit, sondern weisen in Gegenwart und Zukunft, bieten Ableitungen für das eigene Leben, indem z.B. in der Abteilung „Nahrung für die Menschheit“ berichtet wird über die Geschichte der Nahrungsmittelbeschaffung,

Bevölkerungsentwicklung, Hunger und Dritte Welt, Agrargeographie, Haustierhaltung, wichtige Kulturpflanzen, Bodenbildung und Bodenbearbeitung, Naturzerstörung und Bodenerosion, Notwendigkeit und Probleme von Düngung, Bewässerung und Pflanzenschutz. Zumindest im Rahmen der personalen Vermittlung sollte dieses Defizit – in den meisten Museen fehlende Sinnhaftigkeit in der Präsentation – behoben werden und die Besichtigungsobjekte in Verbindung zum Lebenshorizont der Teilnehmer (SCHMEER-STURM u.a. 1990; 1991) aufbereitet werden. Die Auswahl der Bezüge erfolgt nach dem Wissensstand, den Interessen, dem Alter, der Herkunft und der sozialen Schicht der Museumsbesucher. Die Bezüge können aber noch viel weiter gehen und existenzrelevante Themen miteinschließen: Existenzkampf, Liebe und Partnerschaft, politisch/religiöse Sinnfragen, Identität.

Geschichtsbetrachtung in Museen wird heute zum Großteil immer noch zu „antiquarisch“ betrieben oder – das andere Extrem – rein zur Unterhaltung eingesetzt (s. Disneyland, Wachsfigurenkabinette u.ä.). Damit wird von den drängenden Problemen der Gegenwart abgelenkt. „Die weitgehende Unfähigkeit der Museen, Artefakte ‚vernetzt‘ (also in Begründungs- und Lebenszusammenhängen) zu präsentieren, widerspricht bereits der Hoffnung, daß der Besucher bzw. Betrachter vieldimensional motivierende Schocks erfährt; er wird vielmehr (beim Besuch der Bildergalerie, der Möbelabteilung, des Münzkabinetts etc.) in der Beengtheit und Begrenztheit seines Subsystems bestärkt ... Um die Probleme der Gegenwart und Zukunft besser bewältigen zu können, bedürfte es aber der Anregungen zum integralen Denken und Fühlen, der ‚Gesamtschau‘“ (GLASER 1990, S. 144). Dazu kann eine sinn- und sinnenorientierte Museumspädagogik beitragen!

Literatur

- GLASER, H.: Aura, Museen, Aufhebung. Kultur im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit. In: PREISS, A./STAMM, K./ZEHNDER, F.G.: Das Museum. Die Entwicklung in den 80er Jahren. Festschrift für Hugo Borger zum 65. Geburtstag. München 199, S. 141–150.
- HOFFMANN, D./KNIGGE, V.: Museumspädagogik. In: MÜLLER-ROLLI, S. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. München 1988, S. 119–128.
- JEUDY, P.: Die Welt als Museum. Berlin 1987.
- KOLB, L.P.: Das Kindermuseum in den USA. Tatsachen, Deutungen und Vermittlungsmethoden. Frankfurt am Main 1983.
- KORFF, G.: Aporien der Musealisierung. In: ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen 1990, S. 57–771.
- LÖBBE, H.: Zeit-Verhältnisse. Über die veränderte Gegenwart von Zukunft und Vergangenheit. In: ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen 1990, S. 40–50.
- MARQUARD, O.: Apologie des Zufälligen. Frankfurt 1986.
- RUMPF, H.: Die Gebärde der Besichtigung. In: Erziehung heute, 1988/4, S. 30–40.
- SCHMEER-STURM, M.-L. u.a.: Theorie und Praxis der Reiseleitung. Darmstadt 1990.
- SCHMEER-STURM, M.-L./SPRINGER, W.: Trainingsseminar für Gästeführer. Darmstadt 1991.
- WESCHENFELDER, K.: Animation im Museum. In: OPASCHOWSKI, H.W. (Hrsg.): Methoden der Animation. Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 1981.
- WESCHENFELDER, K.: Museale Gegenwartsdokumentation – vorausseilende Archivierung. In: ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen 1990, S. 180–188.

Anschrift der Autorin:

Dr. Marie-Louise Schmeer-Sturm, Ignaz-Günther-Str. 18, 8000 München 81

Freizeit und moderne Kindheit

Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?

1. Verhäuslichung und Institutionalisierung von Kindheit

Was kennzeichnet „das“ moderne Kind und „die“ moderne Kindheit? Die vorliegende Literatur zur Kindheits- und Sozialisationsforschung beschreibt „die“ moderne Kindheit als eine mediatisierte, institutionalisierte, verplante, verhäuslichte, vereinzelt und verinselt; Kindheit in der Moderne ist eine verarmte Kindheit, eine Konstellation von Gefährdungen und Kristallisationspunkt pessimistischer Zivilisationskritik. Empirische Arbeiten, die diese Behauptungen stützen oder relativieren bzw. angeben, welche Kinder von welchen Entwicklungsprozessen betroffen sind, liegen kaum vor.

Die Ergebnisse einer sozialökologisch orientierten empirischen Studie des Deutschen Jugendinstituts zum Freizeitverhalten von 1056 8- bis 12jährigen Kindern in drei unterschiedlichen Regionen (einer großstädtischen, einer traditionellen ländlichen Region und einem stadtnahen Wohndorf in einem Ballungsgebiet) belegen, daß eine mit den Begriffen „Verhäuslichung“, „Institutionalisierung“ und „Verinselung“ beschriebene moderne Kindheit vor allem auf Kinder der oberen Mittelschicht und Mädchen zutrifft. Auf den Prozeß der Verhäuslichung von Kindheit haben BEHNKEN/ZINNECKER (1987) aufmerksam gemacht. Aufgrund der Funktionalisierung des öffentlichen Stadtraums werden kindliche Aktivitäten zunehmend aus dem öffentlichen Raum verdrängt und in geschlossene Räume – Privaträume wie z.B. Kinderzimmer ebenso wie halböffentliche Räume wie z.B. Vereinsräume – verlegt. Die DJI-Untersuchung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder sich noch immer regelmäßig in öffentlichen Freiräumen aufhält, allerdings sind es deutlich mehr Jungen als Mädchen, die den „Lernort Straße“ aufsuchen und die von NEGT beschriebene „Kinderöffentlichkeit“ herstellen, somit „öffentliche Menschen“ sind (vgl. HARMS/PREISING 1988).

Für den geringen Aufenthalt der Mädchen in öffentlichen Freiräumen gibt es zwei Gründe: Zum einen haben sie weniger Zeit als die Jungen, da sie deutlich mehr Hausarbeit machen müssen und auch mehr Zeit für Schularbeiten verwenden. Zum anderen – und das ist die weitaus schwerwiegendere Erklärung – wird ihnen (in allen Regionen, allen Schichten und auf allen Altersstufen) der Aufenthalt in öffentlichen Freiräumen von den Eltern aus Angst vor sexueller Bedrohung ihrer Töchter weitaus häufiger als den Jungen verboten. Mehr als Jungen halten sie sich in halböffentlichen Räumen, d.h. den für Kinder spezialisierten Freizeitangeboten wie Vereinen, Musik-, Mal- und Ballettschulen, freiwilligen schulischen Nachmittagsangeboten usw. auf. Von dem als „Institutionalisierung von Kindheit“ bezeichneten Prozeß sind (in allen Regionen, allen Schichten und allen Altersstufen) Mädchen folglich stärker betroffen. Es zeigt sich darüber hinaus ein weiterer deutlicher Unterschied: Mädchen beteiligen sich überwiegend und häufiger als Jungen an mehreren musisch-kreativen Angeboten, Jungen nehmen überwiegend nur ein Sportangebot (Fußballverein) wahr. Während Jungen also mehrmals in der Woche den gleichen Freizeitort aufsuchen, halten sich Mädchen in mehreren unterschiedlichen inhaltlichen und sozialen Kontexten auf. Sie müssen folglich häufiger unterschiedliche Wegezeiten, Anfangszeiten

etc. berücksichtigen, was bedeutet, daß ihnen die Fähigkeit zur Planung stärker abverlangt wird als Jungen. Außerdem müssen sie sich häufiger auf verschiedene erwachsene Bezugspersonen einstellen und sich unterschiedlichen pädagogischen Ansprüchen stellen.

2. Die Verinselungs-These

Die zunehmende Institutionalisierung der Kindheit bildet auch den Hintergrund für die von ZEIHNER (1983) entwickelte These von der Entstehung verinselter Lebensräume, die besagt, daß (städtische) Räume nicht mehr verschiedene Funktionen erfüllen, sondern in Teilräumen zerfallen, die jeweils nur noch einzelnen Zwecken dienen und miteinander nur noch mit Verkehrsmitteln verbunden sind. Die Kinder hielten sich nicht mehr im näheren Wohnumfeld auf, sondern mußten vor allem zur Freizeitgestaltung weiter entfernte Orte aufsuchen, was sie zur Mobilität zwingt und sie angewiesen sein lassen auf das Transportiertwerden durch Erwachsene. Spontanes Handeln sei in einem verinselten Lebensraum erschwert: zum Aufsuchen der „Inseln“ sei Planung erforderlich, Zeitregelungen wie Öffnungszeiten, Fahrpläne, Fahrzeiten müßten berücksichtigt und mit anderen Personen abgestimmt werden. Diese als ein Alltagsmuster moderner großstädtischer Kindheit neben anderen beschriebene Lebensweise (vgl. ZEIHNER 1990) trifft auf die Mehrzahl der Kinder – auch der in der Großstadt lebenden – nicht zu. Sie benutzen weder öffentliche Verkehrsmittel noch werden sie von Erwachsenen transportiert. Ihre nachmittäglichen Ziele liegen im näheren Wohnumfeld und werden zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreicht. Eine räumliche Verinselung konnte somit nicht festgestellt werden, wohl aber eine im Zusammenhang mit der Institutionalisierung stehende soziale und kontextuelle Verinselung, von der Kinder der oberen Mittelschicht und vor allem Mädchen betroffen sind.

Verhäuslichung, Institutionalisierung und Verinselung als Merkmale des Konstrukts „moderne Kindheit“ treffen also eher auf Mädchen als auf Jungen zu. Welche Rückschlüsse lassen sich daraus aus der Perspektive der Mädchen hinsichtlich einer Veränderung des hierarchisch bestimmten Geschlechterverhältnisses ziehen?

3. Entpolarisierung von weiblichen und männlichen Identitäten?

Verhäuslichung auf Seiten der Mädchen zeigt sich auch als Folge der sich im öffentlichen Raum ausdrückenden sexuellen Mißachtung von Mädchen und Frauen, die somit nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Aneignung dieser Räume haben und sich andere Räume suchen bzw. aneignen müssen. Die insgesamt eher von Mädchen praktizierte intensive Nutzung der institutionalisierten Freizeitangebote mit ihren unterschiedlichen Inhalten und sozialen Kontexten hat sowohl negative wie auch positive Folgen: Zum einen stehen Mädchen hier häufiger als Jungen unter der Kontrolle und Beaufsichtigung Erwachsener, und es bleibt ihnen innerhalb dieser Angebote wenig Spielraum für Eigenständigkeit und Selbstbestimmung; zum anderen aber bieten diese Angebote kreative und kognitive Anregungen, und das Leben in verschiedenartigen Kontexten fordert und fördert soziale Kompetenz und Fähigkeiten zur Planung, Koordination, Zeitstrukturierung und Kommunikation. Der von ZEIHNER (1983) beschriebene Zugewinn an individueller Autonomie durch die freie Wahl des Angebots und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung der zeitlich-räumlichen Organisation des Nachmittags kommt folglich vor allem den Mädchen zugute. Das bedeutet gleichzeitig jedoch auch, daß sie eher als Jungen erfahren und bewältigen müssen, was im Zusammenhang mit Institutionalisierung und sozialer Verinselung auch als „Stück Modernisierung von Kindheit“ bezeichnet wird: die Widersprüchlichkeit zwischen

diesem Zugewinn an Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse einerseits und der zunehmenden Entfremdung des eigenen Tuns durch Abhängigkeit von vorgegebenen, durch die Kinder nicht veränderbaren Bedingungen in pädagogisch vorgeformten Räumen andererseits (vgl. ZEIHNER a.a.O.).

Für ZINNECKER (1990) stellt die Inanspruchnahme von Bildungs- und Förderangeboten, d.h. die Anhäufung sogenannten „kulturellen Kapitals“ – in Form von schulischen Bildungstiteln, vor allem aber auch in „Titeln“ aus dem Freizeit- und Konsumbereich – nicht nur einen maßgeblichen Faktor für die weitere Entwicklung von Kindheit und Jugend dar, sondern auch einen Ansatzpunkt zur Aufhebung der Geschlechterpolarität. Mädchen sind nicht nur die Aktiveren im Bereich der institutionalisierten kulturellen Freizeitaktivitäten, sie erwerben auch die besseren und höheren Abschlüsse im schulischen System. PREUSS-LAUSITZ (1990) sieht in der aufgrund der Bildungsreform erfolgten formalen Anhebung des Bildungsstandes insbesondere der Mädchen einen Unterstützungsschub für die Demokratisierung der Gesellschaft und eine verstärkte Selbständigkeit der Individuen. Neben der formalen Qualifizierung bedeute dies für Mädchen, daß sie dadurch politischer, kritischer und selbstbewußter werden.

ZINNECKER begründet seine Prognose, daß sich die weiblichen und männlichen Lebenswelten und Identitäten entpolarisieren und sich die Lebensperspektiven und Dispositionsspielräume von Mädchen und Frauen erweitern werden, zum einen mit der Krise der Erwerbsgesellschaft, die junge Männer stärker trafe als Frauen, da ihre Identität historisch an die lebenslange Erwerbsarbeit gebunden sei, während für Frauen das „Lavieren“ zwischen privater Hausarbeit, flexibler Unterbeschäftigung und hauptberuflicher Erwerbsarbeit leichter handhabbar sei. Zum anderen kristallisieren sich für ihn ein als „Kulturismus“ bezeichneter Lebensstil und eine Weltsicht heraus, die beide durch die Aufwertung kultureller Tätigkeiten wie Malerei, Musik, Literatur usw. gekennzeichnet seien und insbesondere von Mädchen und Frauen repräsentiert werden. Als Folge würden junge Frauen künftig, in Koalition mit erwachsenen Exponenten „kultureller Fraktionen“, zu Trägerinnen progressiv-liberaler Orientierungen und soziokultureller Protestbewegungen – etwa im Bereich von Umwelt- und Friedenspolitik (vgl. ZINNECKER a.a.O.). An der Polarisierung der Geschlechter und dem hierarchischen Geschlechterverhältnis wird sich jedoch nichts ändern, wenn „Kulturismus“ als weiblicher Lebensstil definiert wird und Männer weiterhin die Zentren der Macht und Ökonomie besetzen, von denen die sogenannten „kulturellen Fraktionen“ jedoch abgeschnitten sind, wie ZINNECKER gleichzeitig zugibt. Frauen waren auch in früheren Zeiten schon Trägerinnen eines derartigen Lebensstils, ohne daß damit Einfluß auf Öffentlichkeit und Gesellschaft verbunden gewesen wäre (vgl. HAUSEN 1990). Verbleiben nicht Frauen und Männer, Mädchen und Jungen auf geschlechtsspezifischen Territorien, auf denen das jeweils andere Geschlecht sich nur ausnahmsweise bewegt, wobei Frauen sich den männlich geprägten Territorien anpassen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen (vgl. JACOBI 1991)?

Chancen für ein verändertes Geschlechterverhältnis liegen nicht in einem wachsenden, als weiblichen Lebensstil definierten „Kulturismus“, sondern im Abbau der sexuellen Mißachtung von Mädchen und Frauen in privaten und öffentlichen Räumen auf seiten der Jungen und Männer, im Zugewinn von individueller Autonomie, Selbstbewußtsein und politischen Verhalten bei den Mädchen und der Aufhebung der geschlechtsspezifischen Territorien.

Literatur

- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Zur Modernisierung städtischer Kindheit 1900–1980. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, 1987, H. 2.
- HARMS, G./PRESSING, CHR.: Kinderöffentlichkeit und Straßensozialisation. In: HARMS, G. u.a. (Hrsg.): Kinderalltag. Berlin 1988.
- HAUSEN, K.: Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: GERHARD, U. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Frankfurt/M. 1990.
- ZEIHER, H.: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: PREUSS-LAUSITZ u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Krisenkinder, Konsumkinder. Weinheim 1983.
- ZEIHER, H.: Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: BERTELS, L. u.a. (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen 1990.
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: BÜCHNER, P. u.a. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in interkulturellen Vergleich. Opladen 1990.

Anschrift der Autorin

Ursula Nissen, Dipl.Soz., Lisztstr. 27, 8000 München 80

JOHANNNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT

Old Shatterhand zu Super Mario Land?

Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder

1. Die Game-Boy-Generation – Zeitgemäße Formen des Abenteuerspielens

Der Modernisierungsschub, den Kindheit in jüngster Vergangenheit erfahren hat, wird an den Tendenzen ihrer Mediatisierung und Technisierung besonders deutlich. Wir greifen ein aktuelles Beispiel eines Spiel- und Unterhaltungsmediums heraus, das bei Kindern ab dem Grundschulalter z.Zt. ungeheuer beliebt ist, dem viele Erwachsene allerdings zumindest ambivalent gegenüberstehen: den Handcomputer, dessen bekanntester Typ „Game-Boy“ heißt und der (bisher) ausschließlich zum Spielen verwendet werden kann. Schon der Name Game-Boy verrät, daß es sich in erster Linie um ein Jungenspielzeug handelt, obwohl das Gerät bei Mädchen deutlich beliebter ist als etwa Home-Computer oder Telespielkonsolen. Um Erwachsenen einen biographischen Vergleichspunkt anzubieten, stellen wir der heutigen „Game-Boy-Generation“ die „Karl May-Generation“ gegenüber, denn mit den Karl May-Helden Old Shatterhand, Winnetou und Kara Ben Nemsy dürften viele durch die Karl May-Bücher oder deren Verfilmungen aus den 60er Jahren vertraut sein.

Der Game-Boy ist ein Handspielcomputer zum Mitnehmen, der mit Batterien, Akkus oder Netzteil betrieben werden kann. Den früheren LCD-Games haben heutige Handcomputer eine besondere Bildqualität, komplexere Spielmöglichkeiten und insbesondere die Trennung von Hardware und Software voraus, die es erlaubt, per Kassettenwechsel verschiedene Spiele zu laden. Handcomputer stellen den vierten und bislang neuesten Typus elektronischer Bildschirmspiele dar. Sie folgen den aus Spielhallen bekannten Automaten-spielgeräten, den Computerspielen auf dem Home- und Personal-Computer und den an normale Fernsehgeräte anschließbaren Telespielkonsolen.

Der Game-Boy ist eingebettet in ein Medienverbundsystem, zu dem u.a. gehören: vom gleichen japanischen Hersteller ein stationäres Videospielsystem („Entertainment-System“) mit größtenteils gleichen oder ähnlichen Spielen, ein eigener Club mit zweimonatlich erscheinender Club-Zeitschrift und Telefonservice sowie einer Zeichentrickfilmserie, die bei einem privaten Fernsehsender läuft. Die folgende Tabelle mag einen Eindruck von der Verbreitung und vielleicht auch eine Ahnung von der Bedeutung vermitteln, den diese Geräte im Alltag von Heranwachsenden in der kurzen Zeit seit der Markteinführung im Sommer 1990 erreicht haben.

Tabelle 1: Der Game Boy in Zahlen		
Gesamtumsatz BRD 1991 in DM (Geräte, Spiele, Zubehör)		> 500.000.000
Anzahl Werbespots im Fernsehen 1992 (BRD-Rekord)		> 4.000
Verkaufte Geräte in Europa 1991 (Stückpreis rd. 150,- DM)		> 11.000.000
Verkaufte Spielkassetten in Europa 1991 (Stückpreis zwischen 50,- und 90,- DM)		> 40.000.000
Mitglieder im „Club“ des Herstellers	Anfang 1991	55.000
	Ende 1991	310.000
Anzahl erhältlicher Spiele ca.		120
Anteil der Mädchen bei den „High Scores“ (Höchstpunktzahlen) lt. Clubzeitschrift	Game Boy	20,3%
	Entertainment-System	2,8%
Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Angaben aus Clubzeitschriften des Herstellers und aus Tages- und Wochenzeitungen.		

Neben dem zum Lieferumfang des Game-Boy-Gerätes zählenden Strategiespiel „Tetris“ ist „Super Mario Land“ das bisher beliebteste und erfolgreichste Videospiel (vgl. Club-Zeitschrift Nr. 6/1991). Super Mario Land gehört zu den beliebtesten Labyrinth- und Abenteuerspielen (Adventure-Games). Neuerdings ist hier ein Trend auszumachen, die Fernseh- und Kinofilme nachspielbar machen (Duck Tales, Turtles, Batman, Star Wars usw.) Gemeinsam ist all diesen Spielen, daß der Spieler die auf dem Bildschirm sichtbare Spielfigur (z.B. Mario) durch mehr oder weniger labyrinthartige Welten dirigieren muß, in der die Feinde und Hindernisse mit zunehmender Spieldauer zahlreicher und tückischer werden. In manchen Spielen hat die Spielfigur bzw. der Spieler mehrere Leben und kann sich Extraleben dazuerdienen. Trotzdem wird die Spielfigur zunächst immer wieder ihr Leben lassen – game over! Aber man kann ja von vorne beginnen. Die Spieler brauchen oft mehrere Tage oder Wochen, bis es ihnen erstmals gelingt, unversehrt bis ans Ende vorzudringen. Die meisten Spiele bleiben dann noch eine Zeitlang mehr unter sportlichem Blickwinkel attraktiv, wobei das Ziel darin besteht, nicht nur heil durchzukommen, sondern dies auch besonders schnell oder unter Sammlung möglichst vieler Punkte zu schaffen.

Daß wir mit den Handspielcomputern eine sehr zeitgemäße Form des Abenteuerspielens vor uns haben, kann nicht bezweifelt werden, denn diese simulierte Abenteuerwelt ist völlig unabhängig von real verfügbaren Spielräumen, bedarf keiner anderen Kinder zum Mitspielen und birgt nicht die Gefahr in sich, sich auch nur eine Schramme zu holen, auch wenn das in den Computer projizierte Ich unzählige Tode stirbt. Die modernen Handspielcomputer erlauben es, jederzeit und überall ins Abenteuer hineinzuspringen. Die mitgelieferten Kopfhörer schirmen den Spieler zusätzlich von der Umwelt ab. Hier wird deutlich, daß zwischen der Mediatisierung des Kinderalltags (hier des Spielens) und anderen Veränderungen des Kinderalltags (z.B. Desynchronisation von Zeitstrukturen, geringer werdende Kinderdichte, Institutionalisierung und Verplanung der Kindheit, Verschwinden be-spielbarer Räume) Zusammenhänge bestehen (vgl. PAUS-HAASE/HÖLTERSINKEN/TIETZE 1990).

2. Modernisierung durch technische Medien und (freizeit)pädagogische Konsequenzen

Wenn das Spiel als Aneignungstätigkeit des Kindes begriffen wird, so eignet es sich hier in erster Linie Koordinations- und Reaktionsfertigkeiten an, die in unserer technisierten Arbeits- und Alltagswelt durchaus benötigt werden. Diese in der Freizeit genutzten Geräte bereiten möglicherweise besser, weil spielerischer und ungezwungener, auf die technisierte Arbeits- und Alltagswelt vor, als dies die Schule als eher 'träge' Institution zu leisten vermag. Doch setzt diese Aneignung auf einem hohen Abstraktionsniveau an, nämlich beim Bedienen vorgefertigter Geräte und Programme. Zum Verständnis der ihnen zugrundeliegenden Abläufe trägt das Spiel sowenig bei wie die Arbeit am Textcomputer. Was Kinder sich über die Spielinhalte aneignen, ist schwieriger zu beantworten und bedarf noch eingehender Untersuchungen. Deutlich ist allerdings, daß ihr Verhältnis zu den angebotenen Heldenrollen ein anderes ist als im Abenteuerbuch, im Abenteuerfilm oder in eigenen Indianerspielen. Computerspiele bieten keine Handlungsrollen für späteres Spiel an, sondern Möglichkeiten der unmittelbaren Handlungssimulation. Zu nachfolgenden Spielhandlungen scheinen sie nicht anzuregen. Dies ist zum einen dadurch erklärbar, daß die elektronischen Helden bisher alle recht charakter- und konturlos sind, also keine nachvollziehbaren Rollen repräsentieren. Zum anderen dürfte es darauf zurückzuführen sein, daß die Spielmöglichkeiten unmittelbar an das Gerät gebunden und damit ausgeschöpft werden. Die Aktionselemente dominieren ähnlich wie in Action-Filmen, so daß die Kinder sich weniger mit längeren, komplexen Geschichten auseinandersetzen als vielmehr mit schnell aufeinander folgenden Einzelereignissen. Cool muß man sein, um hier zu bestehen.

Wir gehen von der Hypothese aus, daß in der Post-Moderne Freizeit zum Trendsetter der Modernisierung wird. Das Freizeitverhalten der Kinder erhält dabei Schrittmacherefunktion für das Freizeitverhalten der Erwachsenen. Die Grundfrage, die in der 'Post-Postman-Phase' der Mediendiskussion dabei zu beantworten ist, lautet: Führt die Modernisierung durch technische Medien zur Verarmung des Freizeitlebens von Kindern oder kann sie – z.B. durch eine pädagogische Integration – eine Bereicherung bedeuten?

Unsere These dazu lautet: Modernisierung durch technische Medien, wie überhaupt durch Technik, stellt eine Bereicherung dar, wenn dreierlei gelingt,

- erstens die positive Erwartung von Spiel- und Erfahrungswelten einer neuen Generation auszuschöpfen;
- zweitens die negativen Verkürzungen, Videotisierungen und psychologischen Verkümmern bei einseitiger und zu ausgedehnter Nutzung einzugrenzen;
- drittens die traditionelle pädagogische (Freizeit-)Welt auf die Herausforderung durch neue Medien einzustellen, sie selbst also zu modernisieren und damit attraktiv und konkurrenzfähig zu halten.

Zwischen radikaler Ablehnung und unvoreingenommener Bejahung suchen wir also eine vermittelnde Position.

Dazu – in aller Vorläufigkeit – einige Thesen:

- An einzelnen Geräten der neuen Generation von Medien lassen sich bestimmte allgemeinere Entwicklungen ablesen, am Game-Boy und am Walkman beispielsweise die Tendenz, private Medien zum Mitnehmen zu entwickeln, deren Gebrauch weitestgehend situationsabhängig ist. Dies trägt zu einer Veralltäglichen und Privatisierung der Medien- bzw. Techniknutzung bei.

- Erwachsene, also auch Pädagogen und Politiker, sollten nicht eigene Kindheitserfahrungen als normal und Norm sehen, wenn sie über heutige Kindheit zu befinden haben. Viele Kinder gehen erstaunlich selbstsicher mit neuen Medien und Techniken um.
- Wenn die Technisierung der Kinderfreizeit als Problem angesehen wird, so ist dies in erster Linie ein Problem der Erwachsenen, die ihre Vermittlungsaufgaben immer mehr delegieren an Institutionen, Medien und technische Geräte. Schließlich sind weder die Institutionen und technischen Geräte noch die strukturellen Bedingungen, unter denen sie für Kinder alltäglich und attraktiv werden, von Kindern erdacht worden.
- Sicherlich kann und muß man – nicht nur als Elternteil, Pädagoge oder Jugendpfleger – bestimmten Spielinhalten und Verhaltensformen kritisch gegenüberstehen. Allerdings ist es pädagogisch sinnlos, bei Kindern zu verurteilen, was Erwachsenen zugestanden wird (z.B. Fernsehen oder Krieg „spielen“). Zum anderen ist es illusionär zu glauben, durch Verbote könne man eine heilere und bessere Welt schaffen.
- Initiativen, Ideen und Investitionen in eine attraktivere Kinder- und Jugendarbeit und für mehr und interessantere öffentliche Spiel- und Erfahrungsräume könnten nicht nur manches „Medienproblem“ lösen, sondern vor allem die Lebens- und Aufwuchsbedingungen der Heranwachsenden verbessern helfen. Darin besteht die eigentliche freizeitwie medienpädagogische kinder- und jugendpolitische Herausforderung bzw. Aufgabe.
- Die Faszination, die z.B. Bildschirmspiele auf Kinder ausüben, kann nicht als bloßer Manipulationseffekt angesehen werden. Darum ist für pädagogische Handlungszusammenhänge erstens ernst zu nehmen, daß Heranwachsende gerade in der Freizeit neben Begegnung und Kommunikation auch abenteuerliche Herausforderungen suchen. Zweitens müssen wir erkennen, daß auch pädagogische Einrichtungen und Angebote konkurrenzfähig in einer an Freizeit- und Beschäftigungsangeboten reichen bis überreichen Welt bleiben müssen.
- Dem Wunsch nach Abenteuer mögen einzelne Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit entsprechen oder entsprochen haben – zu nennen sind hier vor allem die in den 70er Jahren zahlreich entstandenen Abenteuerspielplätze. Doch repräsentieren sie technisch gesehen handwerkliche und agrarische Lebenswelten, die sie den Kindern als Spiel- und Aneignungsraum zur Verfügung stellen. Was aber speziell der westdeutschen Kinder- und Jugendarbeit weitgehend fehlt, ist auch ein Zugang zu modernen Techniken. Während es in der früheren DDR etwa mit den Stationen junger Naturforscher und Techniker solche Technikzugänge auch im außerschulischen Bereich gab – wenngleich schulähnlich bzw. schulergänzend konzipiert –, fehlen vergleichbare öffentliche Angebote in der alten Bundesrepublik fast völlig. Die Entwicklung eines freizeitpädagogischen Zugangs zu Technik und Naturwissenschaft scheint sich immer deutlicher als notwendige Aufgabe herauszustellen.

Literatur

CLUB NINTENDO CLASSIC: Sonderausgabe der Club-Zeitschrift, 1990.

CLUB NINTENDO: Ausgabe 6, Dezember 1991.

DISKOWSKI, D./HARMS, G./PREISSING, C.: Technik im Alltagsleben von Kindern. Muster in der Gestaltung des Alltags und Aneignungsmuster von Technik. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Technik in Alltag und Arbeit. Berlin 1989.

EMSBACH, M./SCHNEEKLOTH, H.-D./STOFFERS, M.: Computer-Freizeit. Elektronische Spiele und Computer in der Jugendarbeit. Erkrath 1988.

- HENGST, H.: Medien und Veränderungen der Kindheit. In: HARMS, G./PREISSING, C. (Hrsg.): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. Berlin 1988.
- JÖRG, S.: Per Knopfdruck durch die Kindheit. Die Technik betrügt unsere Kinder. Weinheim/Berlin 1987.
- PAUS-HASSE, I./HÖLTERSINKEN, D./TETZE, W.: Alte und neue Medien im Alltag von jungen Kindern. Freiburg i.Br. 1990.
- SANDER, U./VOLLBRECHT, R.: Computer und Jugendliche in medien-ökologischer Perspektive. In: FROMME, J./STOFFERS, M. (Hrsg.): Freizeit im Lebenslauf. Bielefeld/Erkrath 1988, S. 111–137.

Anschriften der Autoren:

Dr. Johannes Fromme, Wolfsweg 13, 4815 Schloß-Holte-Stukenbrock
 Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Droste-Hülshoff-Str. 39, 4800 Bielefeld 1

GISELA WEGENER-SPÖHRING

Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion

1. Kinderpolitik im Aufwind

Den Schluß des Symposiums bildete eine Podiumsdiskussion mit sieben ExpertInnen zum Thema Kinderpolitik. Die TeilnehmerInnen des von der Verfasserin moderierten Podiums waren: Prof. Dr. BRINKMANN, Vorstand des Deutschen Kinderschutzbundes; Dr. REINHOLD EICHHOLZ, Kinderbeauftragter des Landes Nordrhein-Westfalen; Prof. Dr. Dr. Dr. WASSILIOS FTHENAKIS, Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Familienforschung, München; Dr. GERD HARMS, Staatssekretär im Ministerium für Jugend und Familie des Landes Brandenburg; Dr. CHRISTA PREISSING, Initiative „Deutscher Kinderrat“, Berlin; WILHELM SCHMIDT, MdB, Vorsitzender des Deutschen Kinderhilfswerkes und Mitglied der Kinderkommission des Deutschen Bundestages; WOLFGANG ZACHARIAS, Pädagogische Aktion München und IPA (International Association of the Child's right to play). Kinderpolitik ist derzeit „modern“: 1985 verabschiedeten die Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, 1991 wurde der Beitritt der Bundesrepublik ratifiziert. Seit 1987 gibt es Kinderbeauftragte der Fraktionen, seit 1988 eine Kinderkommission des Deutschen Bundestages. 1989 berief das Land Nordrhein-Westfalen einen Kinderbeauftragten, 1991 legte der Deutsche Kinderrat seine Gründungsschrift vor. Das Deutsche Kinderhilfswerk und der Kinderschutzbund haben zu diesen politischen Neuerungen bereits Stellung genommen bzw. Tagungen veranstaltet. – Im folgenden gibt die Verfasserin eine strukturierte Zusammenfassung der Statements und der Diskussion des Podiums.

2. Zum Begriff der Kinderpolitik

Der Begriff der Kinderpolitik wurde in seiner Widersprüchlichkeit diskutiert: Politik für Kinder, Politik mit Kindern, Politik der Kinder, Politik mit denen, die mit Kindern leben.

Nicht aufzulösen bleibt, daß es Erwachsene sind, die die Interessen von Kindern vertreten. Das enthält neben dem Faktum der Interessenvertretung immer auch repressive, bevormundende Anteile (BRINKMANN) und bringt eine eigentümliche Doppelrolle des Pädagogen hervor; er ist Stellvertreter der Kinder in der Erwachsenenwelt (ZACHARIAS). Einhellig war die Meinung, daß Kinderpolitik nur als „Querschnittsaufgabe“, d.h. bereichs- und ressortübergreifend zu verwirklichen ist. – Bei einem gesellschaftlich neuen Bereich werden natürlich Desiderate angemerkt: Kinderpolitik sei oft in Aktionismus steckengeblieben (SCHMIDT); zudem sei sie in Gefahr, als politische „Plattform“ für ambitionierte Erwachsene benutzt zu werden (PREISSING). Vor allem wurde das Fehlen einer Konzeption für Kinderpolitik konstatiert (FTHENAKIS) und Kinderpolitik als ein „männlich“ und „westlich“ ausgelegter Begriff kritisiert (HARMS).

3. Grundlagen heutiger Kinderpolitik

Grundlegend ist zum einen das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das in § 8 eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe vorschreibt und in § 1, Abs. 4 die Unterstützung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt festlegt. Grundlegend ist zum anderen das eingangs zitierte UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Erstmals wird hier das Kind als Rechtssubjekt begriffen, dem Meinungsfreiheit, Gedankenfreiheit und Versammlungsfreiheit zuerkannt wird sowie ein Recht auf Bildung, Freizeit und Spiel. Wurde dies auf dem Podium auch übereinstimmend als Fortschritt gewertet, so wurde doch auf unübersehbare Restriktionen hingewiesen: Das Übereinkommen enthält Staatenverpflichtungen und keine Individualansprüche. So bedarf es komplizierter juristischer Konstruktionen, um auch im Einzelfall Kindesrecht einholen zu können. REINHOLD EICHHOLZ setzt hier ergänzend auf die UN-Deklaration „Recht auf Entwicklung“ von 1986 sowie auf Artikel 6 des Grundgesetzes, was meint, auf das „Wächteramt des Staates“. Er ließ dazu ein Rechtsgutachten anfertigen; Schlüsselbegriff ist das „Kindeswohl“. Eine solche „harte Jurisprudenz“ gehöre zwangsläufig zur Kinderpolitik, denn: „Kinderliebe echt, nur mit Recht“ (FTHENAKIS). Das aber bleibt trotz aller erwähnten Fortschrittlichkeit in KJHG eher ein Desiderat. Außer der Möglichkeit, sich allein ans Jugendamt zu wenden, wird dem Kind kaum ein eigenständiges Recht zuerkannt. Vor allem aber bleibt die Berücksichtigung des Kindes ein Desiderat im Grundgesetz und im BGB: Hier hat das Kind gar keine Rechte, und im BGB ist sogar immer noch ein Züchtigungsrecht gesetzlich verankert. Die Erziehungswissenschaft, sagt FTHENAKIS, hat zu all dem kaum eine Position bezogen; auch hat sie bei Einschränkungen – so beim UN-Übereinkommen bei den Abstrichen bezüglich der Ausländerkinder oder des Eltern-Kind-Verhältnisses (Sorgerecht), so bei der mangelnden Berücksichtigung des Kindesrechtes im KJHG – nicht protestiert. In Frankreich setzen über 500 Gemeinden die Partizipation von Kindern um – ein Vorbild für uns!

4. Ziele von Kinderpolitik

Es wurden zunächst übergeordnete politische Ziele genannt: Angesichts einer kinderindifferenten Gesellschaft (BRINKMANN) gilt es, eine Lobby für Kinder zu bilden (HARMS, SCHMIDT) und finanzielle Ressourcen kinderfreundlich umzuverteilen (EICHHOLZ konnte dazu immerhin ein positives Beispiel aus NRW berichten). Es ist notwendig, das Kindheitskonzept einer „Noch-Nicht-Kategorie“ zu revidieren (FTHENAKIS) und die Möglich-

keiten der Kindheit im Hier und Jetzt zu realisieren. Die traditionelle Schutzfunktion (Schutz, Fürsorge, Betreuung) von Kinderpolitik wurde unterschiedlich eingeschätzt. Zwar sei sie angesichts neuer Ansprüche an das Kinderrecht nicht mehr ausreichend, doch sei sie andererseits angesichts der immensen Probleme in den neuen Bundesländern und angesichts der nach wie vor nicht zu übersehenden „Szenarien mißhandelter Kinder“ eine Notwendigkeit (HARMS). Konstatiert wurde, daß diese Kindesmißhandlungen von der Erziehungswissenschaft kaum erforscht seien (BRINKMANN) – ein Desiderat auch hier. Neben dem Kinderschutz besteht ein Recht auf Betreuung (HARMS) – eine immense Aufgabe für die Kinderpolitik, wenn man in Rechnung stellt, daß derzeit mindestens 500.000 Kindergartenplätze fehlen (PREISSING). – Der nächste Zielkomplex richtet sich auf die kindgerechte Umwelt, auf die Erschließung von öffentlichen Räumen. CHRISTA PREISSING konstatiert hier „dramatische Verschlechterungen“: verkehrsüberlastete Straßen, verschmutzte Spielplätze usw.. Wie wichtig die Eröffnung von öffentlichen Räumen speziell für Mädchen ist, hatte der Vortrag von URSULA NISSEN gezeigt (vgl. o.). Generell muß die „Freisetzung der körperlichen Bewegung und die Überwindung der gesellschaftlich festgeschriebenen Raumeinteilung“ angestrebt werden (NEGT 1983, S. 18), das Aufbrechen der gesellschaftlichen Disziplinarräume (ebd. S. 20). Diesem Ziel verschreibt sich die PÄDAGOGISCHE AKTION/SPIELKULTUR MÜNCHEN, die die Belebung der Stadt als Spiel- und Kulturlandschaft in vielen Projekten betreibt (ZACHARIAS). – Es geht des weiteren um Durchsetzung der Rechte von Kindern, der Rechte auf Beratung, Beteiligung, Mitsprache. – Es geht um Partizipation von Kindern an von Erwachsenen gestalteter Politik und an ihrer eigenen Lebenswelt (PREISSING). Über die kindgemäße Realisierung dieser Partizipation wird zu reflektieren sein (vgl. u.); Aufgabe der Erziehungswissenschaft jedenfalls ist es, dafür gangbare „Brücken“ zu bauen (HARMS). Vor allem aber wurde die Gleichstellung der Kinder in den neuen und alten Bundesländern gefordert: Erst in 35 Jahren sei diese erreicht, wenn nichts verändert würde; das aber sei verfassungswidrig (HARMS). Es gehe nicht an, daß die Kinder die Verlierer der Einheit würden (SCHMIDT).

5. Die Durchsetzungskraft von Kinderpolitik

Hier gilt es, die vorhandenen Möglichkeiten effektiv zu nutzen. So sieht das UN-Übereinkommen regelmäßige Berichte an den Generalsekretär der *Vereinten Nationen* vor. Ein spezieller „Kinderbericht“ des Deutschen Bundestages ist durchgesetzt. In die derzeitige Diskussion des Kinderrechtes und in die Neubearbeitung müßte sich Erziehungswissenschaft mit Blick auf das Kindeswohl einbringen (FTHENAKIS). Des weiteren gilt es, die langjährige Erfahrung des *Kinderschutzbundes* und des *Deutschen Kinderhilfswerkes* zu nutzen, die die Professionalisierung der Kindervertretungen seit langem vorantreiben (BRINKMANN). Einig war man sich: Angesichts der „Querschnittsaufgabe“ Kinderpolitik geht es um Zusammenarbeit, um die Verbindung von Zuständigkeiten, um Netzwerke (PREISSING, ZACHARIAS).

6. Instrumente von Kinderpolitik

Es gibt mittlerweile eine Reihe davon. Es gibt einen KinderInfoDienst und eine „Kinder-verträglichkeitsprüfung“/„Kinderfreundlichkeitsprüfung“ (Kriterienkataloge). Es gibt Kinderbüros, Kinderforen, Kinderparlamente. Und es gibt Kinderbeauftragte. Ein Vertreter, REINHOLD EICHHOLZ, saß auf dem Podium.

Lange schon hatte der *Kinderschutzbund* einen „Kinderombudsmann“ nach schwedi-

schem Modell gefordert (BRINKMANN). Heute haben wir ihn; was kann er nun wirklich bewirken? Er darf, so EICHHOLZ, nicht nur „Kummerkasten“, vor allem aber keine „Alibi-figur“ werden. Er muß vielmehr auf ein umfassendes Konzept einer Politik für Kinder hinwirken, in dem die Entfaltung des Einzelnen zentral ist. Es geht um die Initiierung von gesellschaftlichen Veränderungen. Dafür ist das traditionelle Konzept des Kinderschutzes nicht mehr ausreichend, wie bereits angemerkt; es geht um Partizipation. Gefordert wurde eine Stärkung der Position des Kinderbeauftragten: Eine großzügige Ausstattung mit Ressourcen (SCHMIDT) und eine Autonomie gegenüber dem Parlament so wie sie der Datenschutzbeauftragte genießt (FTHENAKIS).

7. Didaktik von Kinderpolitik

Kinderpolitik bedarf spezieller Handlungsformen, darauf war bereits verwiesen worden. Sie muß so umgesetzt werden, daß die Kinder an einer Partizipation Interesse haben. Dazu WOLFGANG ZACHARIAS: Negative Beispiele sind Kinderparlamente, die das reale Parlamentsgeschehen abbilden. Solche formalen Prozesse entsprechen Kinderinteressen nicht. Und so sagt denn auch ein betroffenes Kind: „Ich verstehe jetzt, warum so vieles nicht funktioniert“, berichtet CHRISTA PREISSING. Vielmehr geht es um politikanaloge, symbolische Formen, um spielerische Prozesse, die dennoch nicht ganz folgenlos bleiben. Ein gelungenes Beispiel ist die Spielstadt Mini-München, die Simulation der Kommune, in der die Kinder das Zusammenwirken von Arbeit, Kultur, Freizeit im „ernsten Spiel“ erleben, ein wenig durchschauen (vgl. GRÜNEISL/ZACHARIAS 1989). Ein Problem bei jeder Umsetzung praktischer Kinderpolitik bleibt – so wurde betont –, daß Kinder die Schule tagtäglich als einen mitbestimmungsfreien Raum erleben. – Abschließend bleibt noch auf ein kleines didaktisches Lehrstück hinzuweisen: Die kinderfreundliche Bearbeitung des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes (EICHHOLZ 1991).

8. Kinderpolitik und eine defizitäre Erziehungswissenschaft

Bereits an mehreren Stellen ist deutlich geworden, daß Erziehungswissenschaft sich in Fragen des Kinderrechts nur wenig engagiert hat. Das Podium forderte dagegen einhellig ein entsprechendes Engagement sowie die Erarbeitung einschlägiger wissenschaftlicher Grundlagen, z.B. bezüglich des Kindheitskonzeptes (SCHMIDT, FTHENAKIS). Zunächst aber muß ein wirksamer Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Praxis/Politik die Basis bilden. Das Podium war dafür ein Anfang.

Literatur

- GRÜNEISL, G./ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Die Kinderstadt. Reinbeck 1989.
Kinderinformationsdienst; erscheint im Verlagsprojekt KinderInformationsDienst. Samanstraße 4, 5300 Bonn 3.
Der Kindeswohl-Begriff aus verfassungsrechtlicher Sicht. (Hrsg.): Kinderbeauftragter NRW/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn o.J.
NEGT, O.: Kindheit und Kinder-Öffentlichkeit. In: GRÜNEISL/ZACHARIAS, W. (Hrsg.): a.a.O., S 18–30.
Die Rechte des Kindes. Hrsg.: EICHHOLZ, R., Recklinghausen 1991.
Werkstatttagung Kommunale Kinderpolitik. Spielraum 12/1991/5, S. 221–236.

Anschrift der Autorin:

Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Auf der Lieth 2, 3400 Göttingen

Symposium 9.

Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen

MONIKA A. VERNOOIJ

Eröffnung und Einführung

Zur Einführung in das Thema „Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen – Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik“ möchte ich einige anthropologische Überlegungen anstellen.

Nachdem der niederländische Pädagoge LANGEVELD psychologische Untersuchungen bei geistigbehinderten Kindern durchgeführt hatte, schrieb er 1952: „Wir brauchen eine Anthropologie der Schwachsinnigen ..., die uns den schwachsinnigen Menschen als eine in sich sinnvolle Form der menschlichen Existenz zeigen muß“ (S. 374).

BLEIDICK fordert 1967 „besondere Anthropologien für *jede* Behindertenart“, d.h., je eine eigene Anthropologie der Körperbehinderten, der Blinden, der Geistigbehinderten usw., da ein allgemeines Menschenbild dem Wesen der Behinderten nicht gerecht würde.

Eine solch extreme Betonung der Andersartigkeit von behinderten Menschen, sogar hinsichtlich ihres Menschseins, mag mit ein Grund dafür gewesen sein, daß wir statt Sonderpädagogik *AB-Sonderpädagogik* betrieben haben, daß die Separierung von behinderten Schülern, sicher auch entstanden unter humanistisch-caritativen Gesichtspunkten, erst seit etwa 20 Jahren ernsthaft hinterfragt wird.

Welche Überlegungen könnten die beiden vorgenannten Wissenschaftler dazu bewogen haben, eine bzw. mehrere sonderpädagogische Anthropologien zu fordern?

Hier scheint ein implizites Menschenbild Ausdruck zu finden, in das der behinderte Mensch nicht paßt!

Ein Menschenbild,

- in dem der vollkommene, in allen Bereichen optimal ausgestattete Mensch zum Maßstab gesetzt wird;
- in dem die Aussage, das *ens educandus* werde erst durch Erziehung zum *homo educatus*, eine große Rolle spielt, was gleichzeitig impliziert, daß es Entwicklungsstadien geben müsse, in denen beispielsweise der Säugling noch kein Mensch sei (vgl. LANGEVELD 1952);
- in dem Vernunft bzw. Geist, Sprache, Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit sowie Verhaltensflexibilität als Grundvoraussetzungen des Menschseins angesehen werden.

Bei konsequenter Handhabung solcher Kriterien müßte bestimmten Gruppen von Behinderten sogar Ihr Menschsein abgesprochen werden! Dem entgegenzutreten ist nicht nur selbstverständlich, sondern ist in einer Zeit, in der die „Neue Ethik“ eines PETER SINGER eine erneute Euthanasie-Diskussion in Gang gebracht hat unabdingbar notwendig.

Daß die Kreation einer besonderen Anthropologie unnötig ist, wird durch eine andere Sichtweise deutlich: Geht man nämlich davon aus, daß die Seinsform Mensch in vielfältigen individuellen Ausprägungen existiert, und daß das behinderte Kind zwar eine außergewöhnliche, aber doch *eine Ausprägungsform* menschlichen Seins ist, dann *muß* eine Pädagogische Anthropologie in der Lage sein, diese unterschiedlichen Seinsformen mit zu erfassen und ihnen gerecht zu werden.

Daraus folgt, daß Aussonderung und Diskriminierung von behinderten Menschen erst dann aufhören werden, wenn wir akzeptieren können, daß nicht nur das Genie und der Durchschnittsmensch, sondern auch der mehr oder weniger schwer Behinderte die Seinsform Mensch exemplarisch repräsentieren (vgl. VERNOOIJ 1983, S. 26).

Erziehung und Bildung dieser Kinder ist dann eine Frage der schulischen Organisation und der didaktisch-methodischen Konzeption, nicht aber eine Frage besonderen Menschseins, welches eine gesonderte Erziehung und Bildung bedingt (vgl. VERNOOIJ 1983, S. 23). Unter diesen Aspekten läßt sich sagen:

- Erziehung und Bildung darf nicht vom unversehrten, vollkommenen menschlichen In-der-Welt-Sein als Voraussetzung und als Zielsetzung ausgehen.
- Jeder – in welcher Form und Schwere auch immer – behinderte Mensch ist in seinen So-Sein zu akzeptieren und zu achten.
- Ziel allen pädagogisch-sonderpädagogischen Bemühens kann nur eine maximale Ausschöpfung des gesamten Potentials genetischer Möglichkeiten sein, und zwar bei allen Individualformen menschlichen Seins.

Eine Organisationsform, in der diese Ziele ohne Ausgrenzung und auch ohne Diskriminierung verwirklicht werden könnte, ist die integrative Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Elementar- und im Primarbereich (und, schulisch gesehen, darüber hinaus). Seit ca. 25 Jahren wird sie diskutiert und in Modellversuchen erprobt.

Dieses Symposium wurde von beiden Kommissionen Schulpädagogik/Didaktik und Sonderpädagogik geplant, um die Möglichkeiten und Grenzen integrativer Erziehung auszuloten, und um die Folgen bzw. Herausforderungen für unser herkömmliches Schulsystem zu diskutieren.

Zum Stand der Entwicklung von Integration wird nun als erstes einer der frühesten Verfechter integrativer Erziehung und Bildung, JAKOB MUTH aus Bochum, zu Ihnen sprechen.

Literatur

- LANGEVELD, M.J.: Projektive Untersuchungsmethoden bei schwachsinnigen Kindern. In: Z.f. Heilpädagogik 3 (1952), H. 9, S. 366–376.
- VERNOOIJ, M.A.: Pädagogische Anthropologie – Sonderpädagogische Anthropologie oder wie man die Absonderung Behinderter perfekt macht. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 6 (1983), H. 4, S. 17–26.
- VERNOOIJ, M.A.: Anthropologische Grundlagen. In: NEUKÄTER/GOETZE (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6, Berlin 1989, S. 50–70.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Monika A. Vernooij, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Heil- und Sonderpädagogik, Karl-Glöckner-Str. 21, 6300 Gießen

Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern

Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart

1960 begann mit dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusminister eine neue Phase in der schulischen Förderung Behinderter in der Bundesrepublik. Bis dahin hatte dieser Personenkreis in der Nachkriegszeit kaum Beachtung gefunden. Dabei gelten die 50er Jahre als Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs, die unter dem Begriff „Wirtschaftswunder“ bekannt geworden sind. Aber es scheint so zu sein, daß in Zeiten ökonomischer Prosperität diejenigen keine Aufmerksamkeit finden, die, weil sie behindert sind, der Wirtschaft wenig Nutzen bringen können. Jedenfalls erfuhren auf der Grundlage des „Gutachtens“ die Behinderten eine bis dahin in der Geschichte der deutschen Schule unbekannte Zuwendung. Die Zahl der Sonderschulen hat sich bis 1973 mehr als verdoppelt. Sie wuchs von rund 1.100 auf annähernd 2.600. Fast verdreifacht hat sich in diesem Zeitraum die Zahl der Schüler, die in Sonderschulen unterrichtet wurden. Sie stieg von rund 133.000 auf fast 400.000. Und die Zahl der Lehrer an Sonderschulen vervierfachte sich sogar.

In diese Aufbruchsituation der Sonderschulen hinein kam es 1965 auf der Grundlage eines Bund-Länder-Abkommens zur Gründung des Deutschen Bildungsrates. Zwei Kommissionen bildeten dieses Beratungsgremium: die Bildungskommission, der 18 Mitglieder angehörten, die auf vier Jahre berufen worden waren, und die Regierungskommission, unter deren 18 Mitgliedern unter anderem die 11 Kultusminister der Länder ihren Sitz hatten.

Zu den Aufgaben des Deutschen Bildungsrates gehörte es, Bedarfs- und Entwicklungspläne für das Bildungswesen zu entwerfen, Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den jeweiligen Finanzbedarf zu berechnen und schließlich Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung auszusprechen. In diesem Kontext entstand die Empfehlung, um die es hier geht. Sie hat den Titel „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“. In ihr und mit ihr ist eine frühe Konzeption für die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten vorgelegt, die gemeinhin mit dem Begriff „Integration“ bezeichnet wird. Die Arbeit an dieser Empfehlung wurde in Kooperation mit der Bildungskommission von einem Ausschuß Sonderpädagogik geleistet, dem namhafte Sonderpädagogen und Sonderschullehrer aus den Kultus- und Senatsverwaltungen angehörten.

Schon auf den ersten Seiten der Empfehlung wird die politische Dimension der Integration angesprochen: Die Integration Behinderter sei eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates, heißt es da. Sie stelle sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise. Es wäre auch verfehlt, wollte man die Aufgabe der Integration nur den Behinderten anlasten und Nichtbehinderte davon entlasten. Nach Auffassung des Ausschusses Sonderpädagogik und der Bildungskommission wird diese Aufgabe einer Lösung besonders dann nahegebracht, „wenn die Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden, denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenalter mit sich“.

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates beschäftigen sich dann in einem umfangreichen Kapitel mit der Früherkennung und der Frühförderung. So zeitig sollte die Gemeinsamkeit der Kinder ihren Anfang nehmen, daß die Vorurteilsbildung noch keine Chance haben konnte, sich zu stabilisieren.

Das Kernstück der Empfehlung aber befaßt sich danach explizit mit der schulischen Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Die wesentlichen Konstanten der Gemeinsamkeit kommen in den betreffenden Abschnitten zur Sprache, vor allem die Individualisierung und die Differenzierung des Unterrichts. Dabei wird die Innere Differenzierung des Unterrichts deutlich favorisiert.

Wichtig erscheinen nach wie vor die Aussagen der Empfehlung zum Studium der Lehrer. Ein Zehntel des Studienumfangs der Grundschullehrer soll sonderpädagogischen Inhalten vorbehalten bleiben. Darüber hinaus sollte jeder Lehrer einer allgemeinen Schule ein sonderpädagogisches Grundstudium absolvieren, das Kenntnisse über häufig auftretende Behinderungen einschließt und ihn befähigt, vorbeugende Maßnahmen zu ergreifen. Diese Initiativen sollten aber nicht das spezielle sonderpädagogische Studium überflüssig machen.

Natürlich ist nicht alles, was vor 20 Jahren in der Empfehlung an Vorstellungen entwickelt wurde, nach 20 Jahren noch auf der Höhe der Zeit. Fehleinschätzungen waren vor allem die sogenannten Kooperativen Schulzentren. Der Ausschuß Sonderpädagogik hatte sich noch von der Vorstellung leiten lassen, daß eine Sonderschule einer bestimmten Fachrichtung mit einer allgemeinen Schule in eine institutionalisierte Zusammenarbeit gebracht werden könnte.

Dennoch war mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates eine Idee geboren worden, die sich nicht mehr aus der Welt schaffen ließ. Schon um die Mitte der 70er Jahre fing ein Zug der Fläming-Grundschule in Berlin an, die Integration ernstzunehmen. Man mag heutzutage solche integrativen Schulen als Sonderschulen unter den allgemeinen Schulen kritisieren, weil in ihnen in jeder Klasse mehrere Behinderte unterrichtet werden, was der tatsächlichen Zahl Behinderter in der Bevölkerung nicht entspricht. Ich halte trotzdem diese erste Form integrativer Schulen auch in der Zukunft als eine Möglichkeit unter anderen für realistisch.

Diese erste nordrhein-westfälische integrative Schule wurde 1981 eingerichtet. Das Jahr war von der UNO zum „Internationalen Jahr der Behinderten“ erklärt worden. Überhaupt trafen in dieser Zeit eine Reihe von Umständen zusammen, die sich förderlich auf die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten auswirkten. Die Parlamente fast aller Bundesländer hatten schon am Ende der 70er Jahre Gesetze verabschiedet, die den Eltern Mitwirkungsrechte in den Schulen einräumten. Besonders Eltern, die behinderte Kinder haben bzw. hatten, meldeten Ansprüche zuerst an die Kindergärten und später an allgemeine Grundschulen an. 1986 kam es im Saarland nach der Regierungsübernahme durch die Sozialdemokraten zur ersten gesetzlichen Fixierung des Integrationsgedankens. Von der gesetzlichen Fixierung im Saarland an zeigten sich ausschließlich sozialdemokratisch regierte Länder progressiv im Sinne der Integration.

Nordrhein-Westfalen ist ein Beispiel dafür. In diesem Land entwickelten sich von der Mitte der 80er Jahre an so viele integrative Schulen, daß das Kultusministerium keinen anderen Ausweg sah, als am Ende der 80er Jahre einen landesweiten Schulversuch einzurichten, mit dem weitere integrative Einrichtungen gestoppt werden sollten, bis die 80 in den Versuch einbezogenen Schulen ausgewertet sein würden. Eine Erhebung ergab allerdings, daß es mit dem Schuljahr 1990/91 tatsächlich 248 integrative Schulen mit 1.510

behinderten Schülern gab. Alle Schulformen waren darunter vertreten. Ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen stellt sich die Situation auch in anderen alten Bundesländern dar. Hamburg zum Beispiel hat die größte Dichte integrativer Schulen im Grundschul- und im Sekundarschulbereich. Gesetzliche Bestimmungen ähnlich denen des Saarlandes gibt es inzwischen in Schleswig-Holstein und in Berlin. Ein „Gesetz zur Regelung der sonderpädagogischen Förderung in der Schule“ steht in diesen Tagen im Wiesbadener Landtag an.

Die Eltern behinderter Kinder haben in Hessen die Wahlfreiheit zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen. Und eine gesetzliche Regelung steht auch in Rheinland-Pfalz und in Niedersachsen an. Offen allerdings ist noch die Situation in den neuen Bundesländern.

Die Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern wird fast ausschließlich von Sonderpädagogen sowie von betroffenen Eltern diskutiert. Die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik haben sie bisher kaum zur Kenntnis genommen. Lediglich Lehrer allgemeiner Schulen spüren ihre Zuständigkeit für junge Menschen mit besonderem und erhöhtem Förderbedarf. Vielleicht kann ein Symposium zur Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern eine Hilfe in der weiteren Ausbreitung des Integrationsgedankens sein.

Literatur

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) KLEIN, G./SANDER, A./SPECK, O.: Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1960.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jakob Muth, Eichenweg 3, 5628 Heiligenhaus

GEORG ANTOR

Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung¹

Einleitung

Der Philosoph O. MARQUARD sieht das Entwicklungsgesetz der Moderne in der Gleichzeitigkeit zunehmender Vereinheitlichung und zunehmender Pluralisierung, ja Individualisierung: „keine Zeit zuvor hat so viel vereinheitlicht wie die Moderne; keine Zeit zuvor hat so viel pluralisiert wie die Moderne“ (1990, S. 5). Diese Zuspitzung der Paradoxie von Gleichheit und Verschiedenheit liest sich wie das Programm der sogenannten Integrationsbewegung. Sie möchte das „Miteinander des Verschiedenen entfalten“ (SCHREINER 1989), was ein gemeinsames Lernen Behinderter und Nichtbehinderter ebenso einschließt wie

eine individualisierende pädagogische Förderung. Gibt es einen Punkt, an dem Pluralisierung und Individualisierung die Einheit des gemeinsamen Unterrichts bedrohen oder aber umgekehrt von dieser Einheit bedroht werden? Die bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, daß es Grenzen gibt, ohne daß sich so einfach sagen ließe, wo diese Grenzen zu ziehen sind. Das ist die These dieses Beitrags: Es gibt gute Gründe, in der Lernortfrage nicht auf ein einziges, ein universalistisches Modell weitestgehender Gemeinsamkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu setzen, sondern unterschiedliche, auch sonderschulische Lösungen zuzulassen. Doch zugleich herrscht ein hohes Maß an Unsicherheit bei der Frage der Abgrenzung von Teilaspekten von Integration sowie derjenigen behinderten Kinder, die unter jeweils gegebenen Lernbedingungen als schulisch integrierbar gelten können.

Abgrenzungsprobleme treten zumindest auf folgenden Entscheidungsebenen auf:

1. Zielebene: Kommt es mehr auf schulische oder aber auf außerschulische, gesellschaftliche Integration an (so die noch immer und neuerdings wieder verstärkt diskutierte Grundsatzfrage: ANTOR 1979; HILLER 1991)?
2. Inhaltsebene: Sollte es eher um soziales oder um kognitives Lernen gehen?
3. Strukturebene: Wie läßt sich Verschiedenheit mit der identitätsförderlichen Orientierung an gleichartig Behinderten (Homogenität) kombinieren?

Das sind Entscheidungssituationen, für die es weder eine ausreichende noch eine eindeutige Erfahrungsgrundlage gibt. Es fehlt in der Tat noch viel Integrationswissen (HAEBERLIN u.a. 1990, S. 5). Dabei wird das voraussehbare Ergebnis von mehr empirischer Forschung nicht mehr Handlungssicherheit sein. Mehr Wissen erhöht vielleicht die Transparenz von Entscheidungssituationen, aber es löst kein einziges Entscheidungsproblem.

1. Schulische versus gesellschaftliche Integration

Mit diesem Gegensatzpaar sind zwei konträre und derzeit empirisch nicht vermittelbare Positionen zur schulischen Integration Behinderter bezeichnet. Jede der beiden Positionen nimmt ihren Ausgang von spezifischen Desintegrationserfahrungen im Lebenslauf Behinderter, in denen sie einen besonders schwerwiegenden Verstoß gegen das Gebot der Gleichheit von Rechten und Chancen sieht. Im ersten Fall – Priorisierung schulischer Integration, jedoch nicht ohne „Hoffnung auf eine bessere gesellschaftliche Eingliederung“ (SCHREINER 1989, S. 204) – ist es die Tatsache, daß eine Sonderschule besuchen in der Regel heißt, aus der Gemeinsamkeit mit den Spielkameraden des Wohnumfelds herausgerissen zu werden. Für die andere Seite liegt der eigentliche sozialpolitische Skandal in der Randexistenz vieler erwachsener Behinderter, beruflich, ökonomisch und sozial. In jüngster Zeit hat insbesondere HILLER in mehreren eindringlichen Studien (z.B. 1991) gezeigt, wie weit entfernt von Minimalstandards gesellschaftlicher Integration ein Leben ist, wie es Absolventen von unteren Ausbildungsgängen (Schule für Lernbehinderte und Hauptschule) führen müssen.

Ob man den Hebel für Veränderungen am zweckmäßigsten bei der Schule ansetzt oder außerhalb von ihr, das hängt derzeit weitgehend von normativen Optionen ab. So gut wie nichts ist darüber bekannt, was die Gleichheit des gemeinsamen Schulbesuchs empirisch für die Zeit nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht bedeutet – ehestens noch für Freizeitkontakte neben der Schule (HEYER u.a. 1990). Die wenigen ländervergleichenden Hinweise in dieser Frage laufen auf eine Indifferenz jeder Art von Schule für gesellschaft-

liche Integration hinaus. Nun gibt es den Standpunkt, man könne ja das eine (die schulische Integration) tun, ohne das andere (die gesellschaftliche Integration) zu lassen. Ein solcher Ausweg verkennt, daß aus dem Verhältnis von schulischer und gesellschaftlicher Integration, von Bildungs- und Sozialpolitik insgesamt, offenbar mehr und mehr ein Konkurrenzverhältnis wird (vgl. WEISS/WEISHAUPT 1992). Die Tatsache, daß jedes Ziel nicht nur Motivationen bindet, sondern vor allem auch Finanzen, könnte bei der heutigen Lage der Staatsfinanzen eine Priorisierung von schulischer oder aber gesellschaftlicher Integration erzwingen. Die schulpolitische Konsequenz aus solchen Überlegungen muß kein Entweder-Oder sein, wohl aber ein Mehr oder Weniger an schulischer Integration.

2. *Kognitives versus soziales Lernen*

Sich zwischen integrativer Schule und Sonderschule zu entscheiden, könnte bedeuten, sich zwischen sozialem und kognitivem Lernen entscheiden zu müssen. Diese Vermutung hat etwas für sich, wenn man die Untersuchungsergebnisse der Forschungsgruppe um HAE-BERLIN, wonach sich Kinder mit Lernbehinderungen z.B. in Sonderschulen wohler fühlen, aber in integrativen Klassen zumindest gleiche wenn nicht bessere Schulleistungen haben (HAE-BERLIN u.a. 1990), allgemein zum Maßstab nimmt. Interpretiert man sie, wie dies auch die Autoren tun, auf dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Erfahrungen, so könnte es sein, daß der Vorzug der Sonderschule, der positive Bezugsgruppeneffekt bei Schülern mit nicht allzu differenten Schulleistungen, ihr bei der Leistungsförderung gerade zum Nachteil gerät: Es fehlen diejenigen Schüler, die als Lernvorbilder andere mitziehen. Das wiederum würde die Integrationspädagogik bestätigen, die ja auf die Anregungen eines heterogenen Lernumfelds setzt; doch muß sie offenbar ihrerseits als Kehrseite mangelndes Wohlbefinden in Kauf nehmen. Ein erstaunlicher Tatbestand ist die Differenz dieser gut gesicherten Befunde zu den Erfahrungen aus dem Umkreis der Modellversuche zur schulischen Integration, die fast einhellig positiv sind (vgl. DEPPE-WOLFINGER u.a. 1989). Auch wenn sie nichts über die Wirkungen schulischer Organisationsformen aussagen können, wird doch deutlich, was pädagogisch alles geht, wenn außergewöhnliche, jedenfalls nicht verallgemeinerbare Bedingungen, insbesondere der beruflichen und elterlichen Motivation, gegeben sind. Denkbar, daß sie den Strukturmachtteil integrativer Einrichtungen wieder wettmachen können.

Unter den Behinderten, die nach den Erfahrungen aus den Modellversuchen kognitiv und sozial mit Erfolg integrativ gefördert werden, sind – in sehr unterschiedlicher Zahl – Schüler mit so ziemlich jeder Art von Behinderung vertreten. Insgesamt aber besuchen weniger als 3 % der als sonderschulbedürftig geltenden Kinder und Jugendlichen Integrationsklassen (KANTER 1991, S. 94). Offenbar hat die Praxis schulischer Integration so etwas wie einen Begriff der maximalen Spannweite von Unterschieden zwischen den Kindern einer integrativen Klasse, die sich gerade noch überbrücken lassen: didaktisch durch Binnendifferenzierung, sozialpsychologisch durch die Erfahrung der Kinder, akzeptiert zu sein und sich wohl zu fühlen. Der Einfluß von Leistungsdifferenzen dürfte als Tatsache nicht strittig sein – bei dem offiziellen Zweck von Schule. Interessanter, wenn auch nicht ausreichend beantwortet ist da schon die Frage, wie (unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang) es dennoch immer wieder gelungen ist, den negativen Einfluß des Leistungsdenkens etwa auf die soziale Akzeptanz in Schach zu halten oder trotz zunehmender kognitiver Distanz eine Lernvorbildwirkung zu sichern – was die Autoren allerdings eher postulieren als empirisch bestätigen können.

3. Heterogenität versus Homogenität

Ohne Zweifel ist in jüngster Zeit in der Integrationsbewegung die Sensibilität für eine Gruppenzugehörigkeit auf der Basis gleicher Behinderung gewachsen – nach einer Phase der Totalnegation der Sonderschule und mit ihr der Homogenität. Damit stellt sich das Problem der verlässlichen Prognose, welches behinderte Kind wieviel Homogenität bzw. Heterogenität benötigt. Art und Schwere einer Behinderung sagen noch nichts über die im Einzelfall richtige Dosierung aus. So gibt es zwar viele Hinweise darauf, daß insbesondere Blinde, Hörgeschädigte und Körperbehinderte ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Gleichberechtigung in der Wahl ihrer Bezugspersonen haben. Beispielhaft sei eine schwerhörige Frau zitiert, die folgendermaßen auf ihre Schulzeit in einer Regelschule zurückblickt (n. TVINGSTEDT 1991, S. 152): „Es ist schwer, der einzige Schwerhörige zu sein. Du hast niemanden, mit dem du dich vergleichen kannst, niemanden, zu dem ein gegenseitiges Vertrauen besteht ...“. Daneben gibt es jedoch auch einzelne ganz anders lautende Stellungnahmen. Angesichts der offenbar divergenten Bedürfnisse wird gelegentlich versucht, das Problem der schulischen Grenzziehung zwischen Homogenität und Heterogenität fallweise den betroffenen Schülern zu überlassen.

Offen ist auch, wie man die sich aus einer Kombination von Heterogenität und Homogenität ergebende Vielfalt von Problemen organisatorisch wie pädagogisch bewältigen soll – zumal im Zielkonflikt mit anderen integrationsimmanenten Aufgaben. Daß z.B. eine Gruppenidentität auf der Basis der Gebärdensprache mit schulischer Integration noch verträglich ist, läßt sich bezweifeln. Nicht erst hier stellt sich die Frage, wie man glaubt, unter dem Dach des gemeinsamen Unterrichts der Vielheit von Bedürfnissen gerecht werden zu können.

Anmerkung

- 1 Dies ist die Kurzfassung eines Beitrags, der unter dem Titel „Pluralität der schulischen Normen – Uniformität des Lernortes?“ für einen Sammelband vorgesehen ist und in dem auch die hier aus Platzgründen größtenteils weggelassenen Quellenbelege aufgeführt sind.

Literatur

- ANTOR, G.: Der Beitrag der Schule zur gesellschaftlichen Integration von Lernbehinderten. Problem der Rechtfertigung einer sonderpädagogischen Reformidee. Berlin 1979.
- DEPPE-WOLFINGER, H./PRENGEL, A./REISER, H.: Konzepte der Integration im Primarbereich. Frankfurt a.M. 1989.
- HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSE, U./KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern/Stuttgart 1990.
- HEYER, P./PREUSS-LAUSITZ, U./ZIELKE, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990.
- HILLER, G.G.: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems. In: ZfPäd. 37 (1991), H. 2, S. 225–244.
- KANTER, G.O.: Kennzeichnungen der aktuellen Situation des Bildungswesens und Zukunftsperspektiven der Behindertenpädagogik. In: Z. Heilpäd. 41 (1991), H. 2, S. 92–103.
- MARQUARD, O.: Einheit und Vielheit. Statt einer Einführung in das Kongreßthema. In: MARQUARD, O. (Hrsg.): Einheit und Vielheit. XIV. Deutscher Kongreß für Philosophie. Gießen, 21.–26. September 1987. Hamburg 1990, S. 1–10.
- SCHREINER, S.A.: Das Miteinander des Verschiedenen entfalten. Zur bildungspolitischen Bedeutung der Integrationsbewegung. In: BERNHARD, A./SINHART-PALLIN, D. (Hrsg.): Bildung für Emanzipation und Überleben. Weinheim 1989, S. 200–211.

- TVINGSTEDT, A.-L.: Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: JUSSEN, H./CLAUSEN, W.H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München 1991. S. 147–153.
- WEISS, M./WEISHAUP, H.: Überlegungen zur Sicherung der Ressourcenausstattung im Bildungswesen. In: ZEDLER, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 177–201.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Georg Antor, Holsteiner Str. 12a, 2057 Reinbek bei Hamburg

JÖRG RAMSEGER

Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik

Wo immer Eltern oder PädagogInnen für eine integrative Beschulung von Kindern mit Behinderungen eintreten, taucht sogleich die Frage nach den Grenzen der Integration auf. Integration wird insbesondere von Laien, aber auch von Bildungsplanern und Bildungspolitikern vielfach nicht als ein universelles, für jedes Kind, ja, für alle Menschen in gleicher Weise gültiges Prinzip begriffen, sondern verschiedenen Kindern und Erwachsenen je nach dem Grad ihrer Behinderung in ganz unterschiedlichem Ausmaß zugebilligt. Demgegenüber läßt sich mit einiger Plausibilität der Standpunkt vertreten, daß bereits die Frage nach den Grenzen der Integration – so naheliegend sie auf den ersten Blick erscheint – nicht nur den Integrationsgedanken völlig verfehlt, sondern mit jeglichem Begriff pädagogischen Denkens und Handelns inkompatibel ist.

Pädagogisches Handeln meint in der Tradition der Aufklärung stets eine Aufforderung des Schülers zur Selbsttätigkeit, setzt also in jedem Fall das Vertrauen in die Bildsamkeit des Individuums und die Mitwirkung des lernenden Subjekts bei der Bestimmung und Überwindung seiner persönlichen Grenzen voraus. Gerade in der *Überwindung* (und nicht in der Festschreibung) der jeweils gegebenen Grenzen eines Individuums findet pädagogisches Handeln also überhaupt erst seinen Zweck. Die Pädagogik begäbe sich mithin ihrer ureigenen Aufgaben und Voraussetzungen, wenn sie die Grenzen der Förderbarkeit ihrer Zöglinge vorab bestimmen und festlegen wollte. Grenzen der Integration lassen sich immer nur *ex post facto*, also im Rückblick auf vergangene Bildungsanstrengungen und immer nur in bezug auf die konkrete Entwicklung eines bestimmten Individuums benennen, jedoch niemals im Vorhinein und – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – niemals pauschal für ganze Gruppen von Individuen.

Integration ist somit – so die Maxime ihrer profiliertesten Vertreter (z.B. JAKOB MUTH 1986, 1988; JUTTA SCHÖLER 1987) – schon dem Grunde nach unteilbar. Sie muß ohne Ausnahme für *jedes* Kind beansprucht werden oder sie wird der Sache nach mißverstanden. Dabei wird die gemeinsame Förderung der Verschiedenen von den Integrationisten gar nicht primär als *Problem*, sondern in erster Linie als *eine Chance* begriffen, die es für *alle* Kinder, mit oder ohne Behinderung, zu erkennen und zu ergreifen gilt – die Chance eines erweiterten Bildungsangebotes in einer bewußt heterogenen Lerngemeinschaft. Erst

bei Anerkennung des Prinzips der offenen Aufnahme für grundsätzlich jedes Kind aus dem jeweiligen Schulbezirk in jede beliebige Grundschulklasse und Bereitstellung der nötigen Fördermaßnahmen für jedes Kind in jeder Klasse werde daher dem Anspruch der Grundschule Genüge getan, eine gemeinsame Grundschule für alle Kinder des Volkes zu sein.

Wie sieht aber, wenn man die Integration als Chance für alle Kinder betrachtet und für jede Grundschulklasse zu verwirklichen fordert, eigentlich deren Praxis aus? Wie verwirklicht man die Aufforderung zur Selbsttätigkeit bei einem schwerst behinderten Kind in Koedukation mit einer Vielzahl anderer Kinder, die gar nicht oder nur in einem geringen Maße behindert sind, ohne die einen zu überfordern und die anderen zu unterfordern?

Bevor wir diese Frage beantworten, schlage ich vor, zu heuristischen Zwecken drei verschiedene Ebenen der Integration zu unterscheiden, die sich in der Praxis allerdings vielfach wechselseitig durchdringen, indem die komplexeren Formen stets die einfacheren Formen der Integration voraussetzen und mit beinhalten. Man kann sich diese Ebenen als konzentrische Kreisen denken:

- Voraussetzung aller integrativen Bemühungen und gleichsam deren erste Form ist das *räumliche Beisammensein* von Menschen mit und ohne Behinderungen. Wo es keine räumliche Nähe gibt, kann es nicht einmal lockere soziale Kontakte zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen geben.
- Auf der nächsten Ebene werden die Kontakte intensiviert. Sie bekommen Regelmäßigkeit und umfassen über den gelegentlichen Austausch von Mitteilungen und Äußerungen hinaus den Aufbau konstanter Beziehungen zwischen einzelnen Individuen. Ich nenne dies die Ebene der *intensiven sozialen Kontakte*.
- Schulisches Handeln zielt jedoch in der Regel nicht bloß auf soziale Kontakte ab, sondern dient primär der Durchführung von Unterricht, d.h. dem inhaltlichen Austausch über gemeinsame Fragen, Probleme oder Lerngegenstände in einem kollektiven Prozeß der Erkenntniserweiterung. Wo behinderte Kinder und Jugendliche mit nichtbehinderten Kindern zum Zwecke der Erkenntnis- oder Kompetenzerweiterung in einen solchen inhaltlichen Austausch über ein Unterrichtsthema verwickelt sind, könnte man daher von Integration in der *unterrichtsbezogenen Kommunikation* sprechen.

Wenden wir uns mit diesem Gliederungsraaster im Hinterkopf nun wieder der Frage zu, was denn „gemeinsame Schule für alle“ in der Praxis bedeutet, so finden wir, daß die Ansprüche der Praktiker in Integrationsklassen und die Darlegungen in der einschlägigen Literatur meistens über ein räumliches Beisammensein und soziale Kontakte hinausweisen und die Integration der behinderten Kinder auch auf der Ebene der unterrichtsbezogenen Kommunikation zumindest anstreben. „Integrativer Unterricht verlangt“, so FEUSER, „.... planerisch und organisatorisch eine ‚Innere Differenzierung‘ von Zielen, Methoden und Medien *bei gleichen Lerninhalten!*“ (FEUSER/MEYER 1987, S. 35).

Gehen wir nun aber mit diesem Anspruch in eine konkrete Integrationsklasse, stoßen wir scheinbar sofort wieder auf Grenzen der Integration. Denn die Möglichkeiten, einen, wenn auch vielleicht bescheidenen, so doch irgendwo thematisch passenden Beitrag zu einem gemeinsamen Thema zu liefern, scheinen für einige Kinder mit besonders schweren Behinderungen minimal, wenn nicht gar gleich Null zu sein. Es gibt nun einmal Menschen, deren besonderes Schicksal beispielsweise eine verbale Kommunikation mit den Mitschülern ausschließt und die in Ermangelung differenzierter motorischer Ausdrucksmöglichkeiten auch keine non-verbalen Beiträge zu einem gemeinsamen Thema liefern können.

Was sich hier am Beispiel extremer Behinderung als Problem und als scheinbare Grenze der Integration andeutet, ist nun aber keineswegs ein besonderes Problem von Kindern mit extremen Behinderungen, sondern stellt sich in allgemeiner Form für *jedes* Mitglied in heterogenen Lerngemeinschaften. Prinzipiell gilt nämlich: Je erfolgreicher im Unterricht die Differenzierung gelingt, desto mehr schwinden mit der Zeit die natürlichen Anlässe einer gemeinsamen Kommunikation über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand. Je weiter sich – als Ergebnis gelingender Differenzierung! – die kognitiven Horizonte der Kinder auseinander entwickeln, desto schwieriger wird es, überhaupt noch Unterrichtsvorhaben zu finden, in denen sich Integration ereignen kann, Situationen nämlich, in denen unterschiedliche Individuen über ein gemeinsames Unterrichtsthema sinnvoll miteinander kommunizieren und dabei wechselseitig voneinander profitieren können. Irgendwann hat man sich nichts mehr zu sagen. Oder in unserem zuvor entwickelten Schema: Je besser die unterrichtliche Differenzierung gelingt, desto mehr schwinden die Möglichkeiten einer unterrichtsbezogenen Kommunikation und verlagert sich der integrative Anspruch auf die Ebene sozialer Kontakte oder gar auf ein bloßes räumliches Beisammensein von behinderten und nichtbehinderten Menschen. Integration und Differenzierung erweisen sich als widerstreitende Prinzipien. Hierin besteht das prinzipielle Dilemma integrativer Pädagogik.

Aus diesem Dilemma zwischen Integration und Differenzierung gibt es zwei Auswege. Der eine besteht darin, die Integrationsversuche zunächst auf die Grundschulzeit zu beschränken und den Besuch einer allgemeinen Sekundarstufenschule nur solchen Kindern zu gestatten, die den dort üblichen Leistungsnormen und Leistungsforderungen gerecht werden. Ich nenne dies eine mechanistische Lösung. Sie ist Ausdruck von Ungeduld und mangelnder didaktischer Phantasie, resultiert aber vermutlich vor allem aus der berechtigten Furcht, mit einer Ausdehnung der integrativen Beschulung auf die Sekundarstufe dem herrschenden System der Leistungsbeurteilung in der Schule und Chancenzuweisung durch die Schule jegliche Legitimation zu entziehen.

Der zweite, weitaus kompliziertere Ausweg aus dem genannten Dilemma hält an der Unteilbarkeit der Integrationsaufgabe fest, ohne die Differenzierungspflicht der Schule zu mißachten. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nach diesem Ansatz gehalten, die konkreten Möglichkeiten und das richtige Ausmaß von integrierenden und differenzierenden Maßnahmen in jedem einzelnen Unterrichtsvorhaben neu auszumitteln und den Versuch der thematischen Einbindung auch der Kinder mit schweren Behinderungen in die unterrichtsbezogene Kommunikation so lange wie irgend möglich durchzuhalten.

Das Erfolgskriterium eines solchen Unterrichts, der immer Integration und Differenzierung gleichzeitig zu realisieren versucht, ohne jemals das eine zugunsten des anderen zu vernachlässigen, besteht nun nicht mehr darin, daß im Prinzip alle Schüler alle Lernziele gemeinsam erreichen sollen. Vielmehr gibt es, wie SCHLÖMERKEMPER (1989, S. 325) kürzlich ausgeführt hat, jetzt *zwei* immer aufeinander zu beziehende und immer nur miteinander gültige Erfolgskriterien:

- Der Unterrichtserfolg bemißt sich jetzt nämlich zum einen danach, „*ob alle nach ihren je spezifischen Voraussetzungen optimal gefördert worden sind und sich möglichst weit entfalten konnten*“;
- er bemißt sich gleichzeitig aber auch danach, „*in welchem Maß die sich unterschiedlich entfaltenden Kompetenzen aufeinander bezogen*“ wurden und „*die Schülerinnen und Schüler über die ‚Grenzen‘ ihrer (individuellen – J.R.) Qualifikationen hinweg miteinander interagieren*“ konnten.

Auch bei diesem Ansatz wird sich mit fortschreitendem Alter der Schüler eine unterrichtsthematische Separierung einzelner Kinder und Lerngruppen voneinander nicht vermeiden lassen und sich die Integration zunehmend auf gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen im Rahmen eines hoch entwickelten außerunterrichtlichen Schullebens konzentrieren. Die Integration wird sich, je älter die Kinder werden, mehr und mehr auf die Ebene außerunterrichtlicher Kontakte und über weite Strecken sogar nur mehr auf ein räumliches Beisammensein verlagern. Aber sie wird immer variabel erfolgen! Während die Schüler zeitweise nur mehr räumlich miteinander zusammen oder sogar räumlich voneinander getrennt sind, finden sie in einzelnen gemeinsamen Aktivitäten doch wieder zu einem inhaltlichen Austausch über einen gemeinsamen Gegenstand oder ein gemeinsames Interesse zusammen. Und auf welcher Ebene der Integration sich ein Kind gerade bewegt, wird nicht mehr auf Jahre hinaus nach pauschalen Etiketten wie „verhaltensgestört“ oder „geistig behindert“ entschieden, sondern bestimmt sich für jedes einzelne Kind, ob behindert oder nicht, in Abhängigkeit von seiner individuellen Entwicklung *und* von den jeweils anstehenden Unterrichtsvorhaben jeden Tag neu.

Literatur

- MUTH, J.: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen 1986.
MUTH, J.: Nichtaussonderung als gesellschaftspolitischer Auftrag. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988.
FEUSER, G./MEYER, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Oberbiel 1987.
SCHÖLER, J. (Hrsg.): Italienische Verhältnisse. Berlin 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ramseger, Beim Dorfgraben 20, 2000 Hamburg 56

ANDREAS MÖCKEL

Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?

1. Institutionalisierte Ungeduld

Seit es die allgemeine Schulpflicht in Deutschland gibt, sind für Schulanfänger Lerninhalte und Anforderungen festgelegt worden. In erster Linie gehören dazu Lesen, Schreiben und die Grundrechnungsarten. Die Methoden des Unterrichts sind in den beiden letzten Jahrhunderten verbessert worden, so daß die Lerndauer, nicht das Lernen an sich, der kritische Punkt geworden ist. Die Grundschule sieht dafür einen verhältnismäßig kurzen Abschnitt der Schulzeit vor, nämlich das erste Schuljahr, allenfalls noch ein zweites.

Langsam lernende Schülerinnen und Schüler stören die Mitschüler zwar nicht, wohl aber das Bild von der Leistung der Lehrenden. Es scheint klar zu sein, wer versagt. Die meisten Kinder, von denen hier die Rede ist, werden später die Schriftsprache erwerben und mit dem Taschenrechner zurechtkommen, allerdings nicht in der Grundschule, dem

Ort ihrer Niederlage. Lernbehinderte sind nur unter dem engen Blickwinkel der Lerndauer Ausnahmen, ansonsten selten.

2. Eine Tempofalle

Es gibt in diesem Zusammenhang ein merkwürdiges für die Schule bezeichnendes Phänomen. Lehrerinnen der Grundschule müssen mit durchschnittlich begabten Schülern zu-rechtkommen und den Lehrplan in der dafür vorgesehenen Zeit einigermaßen bewältigen. Ein bestimmtes Band unterschiedlicher Geschwindigkeiten dürfen sie dulden. Noten sind auch Prämien für den generalen Intelligenzfaktor „speed“. Wer ist dafür verantwortlich, wenn ein Kind nicht schnell genug lernt, wo sich die Pflichtschule doch an alle, langsame und schnelle Kinder wendet?

Schule ist Vorbereitung auf das Leben, nicht das Leben selbst. Nur für die Lehrenden ist Schule der Ort der Berufsbewährung, nicht für die Kinder. Wenn ein Kind mit seiner Langsamkeit „aus dem Rahmen fällt“, wird es in die Ernstsituation der verantwortlichen Erwachsenen hineingezogen. Was das heißt, zeigt sich, wenn man die Situation der Lehrenden betrachtet. Sie werden zu einem Offenbarungseid gezwungen und sollen erklären, daß sie nach bestem Wissen und Gewissen alles getan haben, was menschenmöglich war.

Ob Kinder wirklich nicht mehr nach der Notenskala beurteilt werden können, klärt ein förmliches Verfahren. Liegen die Ausnahmeschwierigkeiten bei den Lehrenden oder bei den Lernenden? Ergibt das Überprüfungsverfahren, an dem Lehrer und Schulämter beteiligt sind, daß die Ursachen beim Kind liegen, wird es „lernbehindert“ genannt. Wird die Ursache nicht beim Kind gefunden, etikettiert niemand die Lehrer als „lernbehindernd“, und doch ist ein Schatten davon im Spiel. In Gutachten pflegt dieser Tatbestand vorsichtig umschrieben zu werden. Die Kinder seien trotz schwacher Schulleistungen durchschnittlich begabt, „underachiever“, lediglich soziokulturell benachteiligt, pseudodebil oder was sonst sich zu einer Erklärung anbietet, damit Lehrende nicht verletzt und gleichwohl aufgefordert werden, es mit den Kindern auch weiterhin zu versuchen.

Die Situation ist zwiespältig; es geht um eine amtliche Einschätzung der Realität im Schulunterricht. Liegen zwischen den überprüften Kindern und den anderen wirklich Zeugnisunterschiede oder doch nur relativ belanglose Notenunterschiede? Das Überprüfungsverfahren bestätigt die Qualität der Lehrenden oder disqualifiziert sie. Es wird darauf geachtet, und das ist verständlich und richtig, aber doch auch bemerkenswert, daß die Lehrenden durch die Überprüfung ihr Gesicht nicht verlieren. Es geht unausgesprochen um die Berufsbewährung in einem bestimmten Fall. Bei sehr schwachen Schülern ist das Problem für die Lehrenden zwar unerheblich. Wenn die Situation jedoch offen ist, müssen sie ein Interesse daran haben, bei der Klärung gut abzuschneiden. In unklaren Situationen steht die Lehrerin um so besser da, je schlechter die Schülerin aussieht. Lehrende und Schulverwaltung sind beide daran interessiert, daß bei Überweisungen Gutachten eindeutig ausfallen, Eltern und Kinder dagegen nicht.

Es besteht die Gefahr, Schüler unbewußt eher schlechter als besser darzustellen und umgekehrt, die eigenen Bemühungen mehr als üblich zu betonen. („Was habe ich nicht alles schon versucht! Nichts hat genützt, aber auch gar nichts!“ Oder: „Meine Güte, der Junge kostet mich mehr Zeit als alle anderen Schüler zusammen!“) Wenn eine Lehrerin, was dokumentiert ist, zur Überprüfung angemeldete Kinder zum Lesen aufforderte und zu den Mitschülern sagte: „Kinder, jetzt kommt was zum Lachen“, dann liegt der Verdacht nahe, daß sie aus einer unklaren Situation eine eindeutige schaffen wollte. Das eine Kind

sollte wirklich nichts, alle anderen Kinder möglichst viel können. Dieser in vielen Fällen leicht zu durchschauende äußere und gleichzeitig jedoch schwer zu ertragende innere Konflikt, in dem das Ansehen und die Glaubwürdigkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin beschädigt werden kann, geht allen Beteiligten nahe, Kindern, Eltern, Lehrenden.

Es ist nicht einmal entscheidend, ob das Ansehen des Lehrers oder der Lehrerin real bedroht ist. Schon die Vermutung einer Gefahr kann zu unverhältnismäßigen Reaktionen führen. Woher sollen junge Lehrer und Lehrerinnen genau wissen, ob sie nicht doch auch Anteil daran haben, wenn ein Kind dem Unterricht nicht folgen kann? Ehe ein Kind auffällig wird und die Prüfung der Situation einsetzt, kann der Aufmerksamkeit viel entgangen und manche wichtige Einzelheit vergessen worden sein. Und selbst wenn der Lehrer sich zuverlässig erinnert und viel getan hat: Wie soll nachgewiesen werden, daß im Unterricht gerade dieses Mädchens oder dieses Jungens keine Zeit vergeudet worden ist? Und geht für Ausnahmekinder faktisch nicht doch Zeit verloren, wenn für sie wiederholt Vormittage nutzlos verstreichen?

Kommen Schule und Schulverwaltung nicht in Argumentationsnot, wenn ihnen das allgemein anerkannte Individualisierungsprinzip vorgehalten wird? Gilt es bei langsamen Schülern nicht? Die Lehrenden stecken in einem Dilemma: in der Tempofalle. Hier liegt das pädagogische Problem, das immer auch ein menschliches Problem ist. Ergeht das angemäße Ewigkeitswort darüber zu schnell, wer ein Kind sei und was es einmal allerhöchstens werden könne oder mindestens einmal werden müsse, trifft das die Erziehung im Kern. Kann die konflikträchtige Tempofalle in der Grundschule nicht vermieden werden?

3. Schulpflicht und Pflicht der Schule

Der Staat zwingt durch Gesetz alle Eltern, ihre Kinder von einem bestimmten Alter an in öffentliche Schulen zu schicken, erklärt dann aber doch, daß es mit dem „alle“ nicht ganz so gemeint sei. Nach dem Erziehungsauftrag der Grundschule sollen Kinder dort gefördert werden, wo sie ihren Lernvoraussetzungen nach gerade stehen. Alle Lehrpläne bekennen sich zu diesem Grundsatz. Andererseits aber verlangt systematischer Unterricht einen Aufbau an Kenntnissen und Fertigkeiten in einer bestimmten Zeit. Auch das ist ein allgemein anerkannter Grundsatz. Die Lehrpläne sorgen dafür, daß er nicht vergessen wird.

Beide Grundsätze zugleich können in kleinen Gruppen problemlos in Einklang gebracht werden, zum Beispiel im Hausunterricht. In der Schule muß die Unterrichtsorganisation bewußt gestaltet werden, wenn beide Grundsätze, sowohl Erziehung als auch ein zweckmäßig organisiertes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler möglich gemacht werden soll.

Es gibt Lösungen, zum Beispiel ein integrativer oder ein offener oder ein Unterricht nach MARIA MONTESSORI. Diese Formen des Unterrichts werden auch unter Lehrerinnen und Lehrern und an den Ausbildungsstätten zwar als wünschenswert, aber keineswegs als zwingend notwendig angesehen. Durch den Frontalunterricht und durch die zeitlich strenge Handhabung der Lehrpläne werden die Lehrer jedoch in die Situation gebracht, in der sie nicht mehr den Kindern je ihr Pensum zumessen, sondern die Kinder am Pensum messen müssen. Die mythologische Gestalt des Prokrustes fällt einem ein.

4. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Auch die Hochschulen müssen sich eines Teils des Problems annehmen. Was denken wir, die professionell Verantwortlichen, uns eigentlich dabei, wenn mit Schülern dermaßen un-

sensibel umgegangen wird? Das Argument, langsame Schüler hätten niemals in die Grundschule aufgenommen werden dürfen, geht am Problem vorbei. Die Schulverwaltungen wollten ein bis zwei Jahre Probezeit, und zwar aus der Erkenntnis heraus, daß Entwicklungstendenzen im Grundschulalter nicht sofort erkannt werden können. Sie bauten jedoch, ohne es zu wollen, mit der Probezeit für manche Kinder den Umschlag von Spiel in Ernst und den Zwang zur Eile ein, – die Tempofalle.

Die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin, in deren Klasse ein sechs- bis achtjähriges Kind seinem schulischen Zusammenbruch entgegengeht, ist zweideutig, mindestens unklar und bedarf der erziehungswissenschaftlichen und ethischen Aufhellung in der Ausbildung der Lehrer und Sonderschullehrer. Hier liegt eine Aufgabe nicht nur der Heilpädagogik vor.

Literatur

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Die Pädagogische Förderung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen. Stuttgart 1973.
- FAUST-SIEHL, G./SCHMIDT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt a.M. (Arbeitskreis Grundschule). Frankfurt a.M. 1990.
- HAEBERLIN, U.: Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler. Zwischenbericht zu einem Nationalfondsprojekt. Freiburg (Schweiz) 1987.
- KLEIN, G.: Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Lebenslauf und Erziehung. Stuttgart 1985.
- MÖCKEL, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976.
- MÖCKEL, A.: Die Würzburger Elterninitiative „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ und die Bedenken der Schulverwaltung. Bericht. In: SANDER, A./RAIDT, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert 1991, S. 241–248.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim/Basel 1981.
- RANDOLL, D.: Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? Köln/Wien 1991.
- TENT, L. u.a.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Z.f.Heilpäd. 41 (1991), S. 289–320.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas Möckel, Von-Luxburg-Str. 9, 8700 Würzburg

URS HAEBERLIN

Integration zwischen Ängsten und Hoffnungen

1. Humane Integrationsvision und separierende Leistungsideologie

Humanität bedeutet Verpflichtung auf die Grundwerte: Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremster individueller Verschiedenartigkeit und unverlierbare Würde jedes Menschen (HAEBERLIN 1990). Pädagogisches Sehen und Denken auf dieser Wertbasis beinhaltet, daß wir ausschließlich nach der Integrationsfähigkeit und -unfähigkeit der Schule und nicht des Kindes fragen. In einer integrationsfähigen Schule gäbe es keine Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher

Schulleistungsfähigkeit, wegen Abweichungen von der Durchschnittsintelligenz und wegen anderer Auffälligkeiten. Die visionäre humane Schule wäre getragen vom Wunsch nach dialogischer Begegnung zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Eltern, Lehrern und Schülern, zwischen allen in und außerhalb der Schule in Beziehung stehenden Menschen.

Der Vision steht das Erfahrungswissen gegenüber, daß marktwirtschaftliche Gesellschaften auf dem Bewerten nach Leistungsfähigkeit aufgebaut sind. Solche Gesellschaften setzen eine nach Leistungsfähigkeit selektionierende und separierende und damit marktwirtschaftliches Bewußtsein erzeugende staatliche Schule voraus. Schulverwaltungen in diesen Gesellschaftsformen werden auftragsgemäß auch die „Integration“ nach Leistungsfähigkeit selektionierend reglementieren und „vervorschriften“, sobald „Integration“ anerkanntes Prinzip des staatlichen Schulwesens werden könnte. Es ist zu befürchten, daß künftig unter dem schulorganisatorischen Etikett „Integration“ ein zielgleiches Leistungsfördersystem für schwache Schüler in Regelklassen staatlich administriert werden könnte. Staatlich administrierte Integrationsversuche könnten dazu mißbraucht werden, „Integrationsfähigkeit“ mit „Schulleistungsförderbarkeit“ von Kindern bezogen auf Klassenziele gleichzusetzen (vgl. HAEBERLIN/BLESS/MOSER/KLAGHOFER 1991). Bestenfalls würde für die bezüglich des Klassenziels „Nicht-Förderbaren“ der Sonderstatus von „lernzielfferent Förderbaren“ eingeführt. Die Verknüpfung von „Integrationsfähigkeit“ mit „Leistungsfähigkeit“ bezogen auf Klassenziele könnte den Fortschritt zur Humanität zunichte machen, weil dadurch die Restgruppe der „Nicht-Förderbaren“ nicht nur bürokratisch, sondern auch noch wissenschaftlich legitimiert als „Integrationsunfähige“ und damit leicht auch als Unnütze, als gesellschaftliche Last ausgesondert wird.

2. Indikatoren für die Beurteilung von Integrationsentwicklungen

Integrationsentwicklungen sind kontinuierlich daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie Entwicklungen in Richtung der Vision einer integrationsfähigen Schule bleiben. Anhaltspunkte für die Beurteilung können die folgenden Indikatoren geben.

(1) Integrationsfähigkeit für alle:

Ist als Ziel die integrationsfähige Regelschule für alle deklariert? Werden in den Gesetzen, Verordnungen usw. Hinweise auf Kinder vermieden, die als nicht integrierbar gelten?

(2) Individualisierung für alle:

Wird aus den gesetzlichen und konzeptionellen Grundlagen deutlich, daß alle Schüler Anspruch auf individualisierte Lernziele und individualisierte Leistungsbeurteilung haben und daß auf allgemeinverbindliche Klassenziele, auf gruppenorientierte Zensuren und auf homogene Jahrgangsklassen verzichtet wird?

(3) Gestaltungsfreiheit für die Lehrpersonen:

Wird den Lehrpersonen in Integrationsklassen maximale Gestaltungsfreiheit gewährt, und werden starre Vorschriften bürokratischer Art durch neue Formen einer partnerschaftlichen Lehrerberatung ersetzt?

(4) Klassenraumintegrierte Begleitung:

Wird die Integrationsfähigkeit der Schule prioritär in einem Konzept gesucht, welches sich räumlich und zeitlich innerhalb des Regelklassenunterrichts als Hilfe für den Regelklassenlehrer und für die gesamte Klasse versteht?

(5) Klassenraumexterne Förderung:

Welche Vorkehrungen sind vorgesehen, um auch eine allfällige klassenraumexterne sonderpädagogische Begleitung integrativ zu gestalten?

(6) Integrationsfähige Diagnostik:

Ist erkennbar, daß die Diagnostik auf die am Sonderschulwesen orientierten Typologisierung (lernbehindert, geistigbehindert, verhaltensgestört, usw.) verzichtet und durch eine differenziert und individuell beschreibende Erfassungsweise integrationsfähig wird?

(7) Einbezug von Sonderschulen und Heimen:

Werden die bestehenden Sonderschulen und Heime so in die Integrationsentwicklung einbezogen, daß ihre Existenzängste unberechtigt werden können? Bestehen Vorstellungen dazu, wie Räume, Einrichtungen und Personal bei einer integrierenden Versorgung sinnvoll eingesetzt werden können?

(8) Einbezug von Frühförderung und Vorschule:

Wird die Frühförderung und die Vorschule in die Integrationsentwicklung miteinbezogen? Werden typologisierende Pauschal Diagnosen in früher Kindheit vermieden?

(9) Berufspolitik der Berufsverbände:

Zeigen die betroffenen Berufsverbände Bereitschaft zu einer integrationsfähigen Berufspolitik? Wird zugunsten der Vision einer integrationsfähigen Schule auf partikularistische Interessen der Berufsverbände verzichtet?

(10) Information, Beratung und Fortbildung:

Werden Anstrengungen zur Information, Beratung und integrativen Fortbildung aller Beteiligten unternommen? Sind diese organisatorisch abgesichert?

(11) Einsicht aller Beteiligten:

Werden Integrationsmaßnahmen mit der Einsicht der Beteiligten durchgeführt? Was wird im Falle der Beteiligung von Personen mit integrationsfeindlichen Werthaltungen unternommen?

(12) Kosten der schulhausintegrierten Sonderpädagogik:

Ist die Absicht der Schulpolitiker/innen und -behörden erkennbar, eine kostengünstige „Wandersonderpädagogik“ zu vermeiden?

(13) Kosten der Zusammenarbeit:

Sind Kosten für die aufgewendete Mehrzeit, für gemeinsame Beratungs- und Fortbildungsgelegenheiten, für mehr Lohngleichheit zwischen Regel- und Sonderschullehrer/innen eingeplant?

(14) Kosten integrationsfähiger Klassengrößen:

Werden Klassengrößen garantiert, welche Individualisierung für alle Schüler bei intensiver sonderpädagogischer Begleitung ermöglichen?

(15) Kindorientierte Kompromisse:

Besteht beim Umgang mit dem gesellschaftlichen Grundwiderspruch zwischen separierender Leistungsideologie und Integrationsvision die Bereitschaft, das Wohl des je einmaligen Kindes als höchstes Gut zu behandeln und ggf. undogmatische Lösungen zu suchen?

3. Gemeinsam Chancen nutzen und Visionen verwirklichen!

Zentrale Voraussetzung für den Erfolg der Integrationsvision ist die Hoffnung, daß sich die Mehrheit der an Integrationsentwicklungen beteiligten Lehrpersonen als engagierte Pädagogen und Pädagoginnen mit einem inneren Feuer für Visionen und nicht als Staatsfunktionäre verstehen können und daß sie bereit sind, zugunsten der Visionen neue Formen der Zusammenarbeit in Vorschule und Schule zu wollen, zu üben und zu praktizieren (vgl. HAEBERLIN/JENNY-FUCHS/MOSER OPITZ 1992).

Als zentral für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in Integrationsklassen erweist sich die Bereitschaft der beteiligten Lehrpersonen, sich für Integration und Zusammenarbeit, letztlich also für die Vision einer humaneren Schule, zu engagieren. Die Zusammenarbeit erfordert ein neues Rollen- und Aufgabenverständnis aller beteiligten Lehrpersonen. Dieses beinhaltet Kreativität, Flexibilität, Offenheit, Kritikfähigkeit und Toleranz. Das neue Rollen- und Aufgabenverständnis soll sich in Ausbildung, Aufgabenkatalog und Anforderungsprofil von Erzieherinnen, Regelschullehrer/innen und Sonderpädagogen/innen niederschlagen. In allen Ausbildungsgängen muß die Integration behinderter bzw.entwicklungsauffälliger Kinder ein Thema werden. Das traditionelle sonderpädagogische Denken muß sich durch eine veränderte Ausbildung vom historisch überlieferten „Schonraumdanken“ lösen. Und angehende Erzieherinnen und Regelschullehrer/innen müssen in ihrer Ausbildung mit der Tatsache vertraut gemacht werden, daß es im Schulzimmer auch Kinder geben darf und soll, die stören, die sich nicht erwartungsgemäß entwickeln, die dieses oder jenes einfach nicht lernen oder die mit alltäglichen Anforderungen von Vorschule und Schule nicht zu Rande kommen. Regelpädagogen/innen müssen vermehrt mit dem Gedanken vertraut werden, daß es keine „Normalität“ gibt, daß vielmehr Eigenart, Individualität und Abweichung die Norm sind.

Literatur

HAEBERLIN, U.: Das Menschenbild für die Heilpädagogik. 2. Auflage. Bern 1990.

HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSER, U./KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 2. Auflage. Bern 1990.

HAEBERLIN, U./JENNY-FUCHS, E./MOSER OPITZ, E.: Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten erfahren. Bern 1992.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Urs Haeberlin, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz),
Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg

„Selektion bei der Integration?“

Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren

1. Problemstellung

Es gibt in Deutschland heute zwei verbreitete Organisationsformen der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher: Integrationsklassen und Einzelintegration. Die pädagogische Erfahrung und die wissenschaftliche Begleitforschung der letzten zehn Jahre zeigen, daß beide Organisationsformen geeignet sind, die schulische Integration zahlreicher behinderter Kinder zu ermöglichen. Aber beiden Formen haftet in der bisherigen Praxis der Mangel an, daß sie neben Integration in bestimmten Fällen auch zur „Selektion bei der Integration“ – um die vorgegebene Überschrift zu zitieren – führen:

- Integrationsklassen selektieren, indem sie rein zahlenmäßig nicht alle behinderten Kinder, deren Eltern dies wünschen, aufzunehmen vermögen und indem sie – insbesondere in dünner besiedelten Gebieten – die meisten behinderten Kinder in anderen als ihren Wohnortschulen zusammenführen.
- Einzelintegration selektiert, indem viele Integrationsanträge aufgrund fehlender Kapazitäten oder aufgrund fehlender Bereitschaft der örtlichen Schule abgelehnt werden.

Durch die neuerdings sich entwickelnde Organisationsform „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ kann, wenn die Entwicklung entsprechend gesteuert wird, die mit Integrationsklassen und Einzelintegration einhergehende unerwünschte Nebenwirkung stark vermindert, vielleicht sogar vermieden werden. Diese These gilt es zu untersuchen. Dazu müssen zunächst einige Ausführungen über Sonderpädagogische Förderzentren gemacht werden.

2. Sonderpädagogische Förderzentren

Das Sonderpädagogische Förderzentrum wird als organisatorische Weiterentwicklung der Sonderschule mit tiefgreifender Schwerpunktverlagerung interpretiert. Die Sonderschule beruhte von Anfang an auf der Idee, daß die behinderten Schüler und Schülerinnen zu ihr zu kommen haben; sie versteht sich als zentraler Sammelort für Kinder einer größeren Region, die dauerhafte und erhebliche Schulschwierigkeiten haben. Ganz anders ist das Förderzentrum zu verstehen: Es ist in erster Linie dienstlicher Sitz der Sonderschullehrerinnen und -lehrer, während die Schüler und Schülerinnen in ihren zuständigen Regelschulen bleiben und dort von den Sonderschullehrkräften integrativ mitunterrichtet werden.

Sonderpädagogische Förderzentren entwickeln sich in Deutschland in verschiedenen Varianten mit jeweils eigenen Problemen und Möglichkeiten (vgl. FRANCK-WEBER u.a. 1990; WOCKEN 1990; GERS 1991). Einige davon werden auf dem Hintergrund von Erfahrungen aus Schulversuchen und Modellprojekten näher diskutiert:

2.1 Förderzentren ohne Schüler?

Ein Förderzentrum, das von keinem Schulkind mehr besucht wird, sondern nur noch Dienstsitz der Lehrpersonen ist, stellt den entschiedensten Gegensatz zur Sonderschule

dar. Solche Zentren finden sich u.a. in ländlichen Regionen, wo Sonderschulen wegen zu gering gewordener Schülerzahlen geschlossen werden mußten.

2.2 Förderzentren mit eigenen Klassen?

Das Förderzentrum mit eigenen Klassen betreut neben einer größeren Zahl von Integrationsschülern und -schülerinnen in deren wohnortnahen Regelschulen auch eine kleine Zahl von behinderten Kindern in Sonderklassen. Blicke der Anteil der Schüler und Schülerinnen in Sonderklassen dauerhaft hoch, so wäre zu überprüfen, ob das Zentrum die zentrale Aufgabe der Integrationsunterstützung ernst nimmt oder eine „Kaschierte Sonderschule“ ist.

2.3 Förderzentren nach Behinderungsarten?

Förderzentren für Schüler und Schülerinnen nur einer Behinderungsart oder weniger verwandter Behinderungsarten gehen von der Gliederung des bisherigen Sonderschulwesens aus. Daneben entwickeln sich Zentren, die über die herkömmlichen Behinderungskategorien hinweg breite Kompetenz anstreben.

2.4 Förderzentren selbständig oder angegliedert?

Förderzentren können selbständig wie Sonderschulen unter eigener Leitung arbeiten oder zur Betonung des Integrationsunterstützungsauftrages als Abteilung an einer Regelschule bestehen. In beiden Fällen sind sie für mehrere Regelschulen des Bereiches zuständig.

2.5 Förderzentren auch mit außerschulischen Aufgaben?

Förderzentren können neben schulischer Arbeit auch außerschulische Aufgaben – Frühförderung, Elternberatung, Integration im Elementarbereich, nebenschulische Angebote, nachschulische Begleitung der behinderten Jugendlichen – einbeziehen und sich bei entsprechender Ausstattung zu multiprofessionellen, ressortübergreifenden Anlaufstellen entwickeln.

2.6 Zwischenfazit

Da Sonderpädagogische Förderzentren gegenwärtig an vielen Stellen in Deutschland aus Sonderschulen entstehen und sich in verschiedenen Varianten entwickeln, muß die Entwicklung in den Bundesländern und in den einzelnen Schulbezirken sorgfältig und kritisch beobachtet werden und unter der Leitidee humaner Integrationspädagogik systemisch gesteuert werden. Es besteht eine gewisse Gefahr, daß Sonderpädagogische Förderzentren lediglich der Existenzsicherung bisheriger Sonderschulen dienen könnten; es besteht aber auch die große Chance, daß die Zentren einen wesentlichen Beitrag zur Integration behinderter Kinder in Regelschulen leisten. In diesem Sinne besonders erstrebenswert erscheint ein Förderzentrum, dessen Lehrerinnen und Lehrer viele verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen vereinen und das darüber hinaus für die übrigen Fachrichtungen mit entsprechenden zentralen Einrichtungen zusammenarbeitet. Ein solches Zentrum bietet allen Kindern mit Behinderungen in einer Region die erforderliche Integrationshilfe.

3. *Integration ohne Zurückweisungen?*

Die Ausgangsfrage war, ob und gegebenenfalls unter welchen Bedingungen ein Sonderpädagogisches Förderzentrum dazu beitragen kann, daß Zurückweisungen bei Integrationsanträgen seltener als bisher oder gar nicht mehr vorkommen.

Aus den Ausführungen geht hervor, daß ein solcher Beitrag nur dann vom Förderzentrum erbracht werden kann, wenn die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer Integration grundsätzlich unterstützen. Diese notwendige Voraussetzung ist nicht überall gegeben. Wenn das Kollegium eines Förderzentrums jedoch integrationsorientiert eingestellt ist, kann die erwünschte „Integration ohne Zurückweisungen“ prinzipiell erreicht werden. Denn das Förderzentrum ist, wie die bisherige Sonderschule, flächendeckend zuständig für alle behinderten Kinder in seinem Einzugsbereich. Integrationsschüler und -schülerinnen werden von Lehrkräften des Förderzentrums in ihren Heimatschulen unterstützt. Der Umfang der Unterstützung richtet sich nach dem in der Kind-Umfeld-Diagnose ermittelten individuellen Bedarf. Ändert sich der Unterstützungsbedarf im Verlauf des Schuljahres, so kann vom Förderzentrum aus flexibel und unbürokratisch darauf reagiert werden, weil gesteigerter Bedarf in der einen Klasse sich oft mit gesunkenem Bedarf in einer anderen Klasse ausgleicht. Flexible und unbürokratische Arbeitsweise ist ein wichtiges Merkmal von Förderzentren im Unterschied zu traditionellen Sonderschulen.

Das Förderzentrum hat nicht zum Ziel, Integration „kostenneutral“ zu ermöglichen; das primäre Ziel ist vielmehr, Integration ohne Rückweisungen zu ermöglichen. Förderzentren verursachen insbesondere dann zusätzliche Kosten, wenn sie neben der Integrationsunterstützung auch Präventionsaufgaben im Regelschulbereich übernehmen. Auf die verschiedenen Aspekte der Präventionsthematik kann hier nicht mehr eingegangen werden.

Literatur

- FRANCK-WEBER, B./SANDER, A./SCHULER, S.: Bericht über die Sonderpädagogischen Förderzentren (Schulversuche) im Saarland. In: SANDER, A. u.a.: Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4). St. Ingbert 1990, S. 139 – 163.
- GERS, D. (Hrsg.): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Ein Schritt auf dem Wege zu einem integrativen Schulwesen. Soltau 1991.
- WOCKEN, H.: Sonderpädagogisches Förderzentrum. In: Beiträge zur integrativen Pädagogik. Redaktion: K.-D. SCHUCK (Arbeit – Bildung – Gesellschaft, Bd. 9). Hamburg 1990, S. 33 – 60.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred Sander, Universität des Saarlandes, FR Erziehungswissenschaft, Im Stadtwald Bau 8, 6600 Saarbrücken

Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?

In diesem Beitrag weise ich auf Zusammenhänge zwischen der Integration Behinderter und anderen integrativen Reformen im Bildungssystem hin. Die Integration Behinderter wird als ein Zeichen dafür betrachtet, was das Regelschulsystem in der BRD heute leisten kann und wie diese Leistungen zu erweitern und zu verbessern sind. Dabei berücksichtige ich stärker als die bisherigen Beiträge die Sekundarstufe der Regelschule sowie vergleichende Gesichtspunkte. Ich zeige, daß es bisher nebeneinander zwei Reformstrategien gibt: eine dominierende traditionelle, bei der Zusatzprobleme durch Zusatzprogramme und Zusatzinstitutionen bewältigt werden, eine andere, die darauf zielt, Problemverarbeitungskapazität in Regelschulen zu verbessern und zu erhöhen. Diese letztere geht davon aus, daß es keine klare Abgrenzung und Entgegensetzung von Behinderten und Nichtbehinderten gibt, sondern daß auch als nichtbehindert eingestufte Heranwachsende kontinuierlich oder auch phasenweise stärkere Zuwendung, Förderung und Berücksichtigung ihrer Besonderheit brauchen. Vorausgesetzt ist weiter, daß alle Beteiligten durch Rücksicht auf Besonderheiten lernen. Die Integration Behinderter ist so ein Maßstab dafür, welche Problemlösungs- und Verarbeitungskapazität das Regelschulsystem hat, um besonderen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Heranwachsenden gerecht zu werden.

In den alten Bundesländern läßt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen integrativer Reformprogrammatik und dem Alltag von Regelschulen finden. Individuelle Förderung, Balance von sozialem und fachlichem Lernen, Lehrkooperation, Öffnung von Unterricht und Schulen finden sich immer wieder als Reformansätze an einzelnen Schulen, jedoch nicht als gängige Praxis an Regelschulen. Das liegt sicher nicht, wie vielfach dargestellt, an zu geringem Engagement und Inkompetenz von Lehrern und Lehrerinnen, sondern in hohem Maße auch an den Strukturen des Schulsystems. Leitend auch nach der Bildungsreformphase ist im Schul- und Bildungssystem der BRD die Priorität fachlichen Lernens in Orientierung an gymnasialen Bildungstraditionen. Diese Priorität fachlicher Bildung wird gefördert durch das selektive Schulsystem, in dem der statushöchste Schulzweig, das Gymnasium, Normen setzt. Die Priorität fachlichen Lernens hat auch in anderen Schulzweigen Eingang gefunden, individuelle Förderung, soziales Lernen, Vor-, Zu- und Nacharbeit für den Unterricht bleiben demgegenüber sekundär, dies wird als individuelle Aufgabe den Lernenden und ihren Elternhäusern überlassen. Diese Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie impliziert, daß das öffentliche Schulsystem nur einen Teil – die Hälfte – der Arbeit bewältigt, indem es in hohem Maße auf Zuarbeit der Familien, insbesondere der Mütter, am Nachmittag angewiesen bleibt.

Reformansätze, die eine bessere Balance von inhaltlichem und sozialem Lernen, schulischen Anforderungen und individueller Förderung, festen Regeln und individuellen Handlungsspielräumen setzen, bleiben in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, solange sie eingebunden sind in den Rahmen des selektiven Halbtagschulsystems der BRD. Schon die tägliche Zeit reicht dann nicht für diese Zusatzaufgaben. Selbst in Schulformen und Schulversuchen, die die Grenzen des selektiven Halbtagschulsystems überwinden und

sich als Gesamtschulen mit Ganztagsunterricht etablieren, bleiben die Vorgaben und die dominanten Normen an die etablierten Prioritäten von fachlichem Lernen gebunden.

Zusätzliche Aufgaben, insbesondere auch die Integration von Behinderten, können Ansatzpunkte und Impulse geben für integrative Reforminitiativen, zu denen sich Beteiligte zusammenfinden, wenn Handlungsspielräume dafür gegeben sind. Die Integration Behinderter ist im Zusammenhang mit anderen Formen von Integration im Schulsystem zu sehen: Der Integration aller Schüler in Gesamtschulsysteme, der sozialen Integration und Kontinuität der Lerngruppe und der zugeordneten Lehrerteams, der Integration von Fächern sowie der Integration von Aufgaben inhaltlichen und sozialen Lernens.

Seit zwei Jahren empfiehlt es sich, bei jedem Thema auch die vergleichende deutsch-deutsche Perspektive einzubeziehen, da unterschiedliche Traditionen noch lange in den Erfahrungen der Beteiligten fortleben. Auch bei der Integration Behinderter gibt es gegenwärtig zwei deutsche Traditionen. Dabei ist die Tradition in den neuen Bundesländern im Vergleich mit den alten widersprüchlicher. Einerseits gab es dort eine rigorose Ausgrenzung, auf der anderen Seite eine äußere Schulorganisation, die der in Italien und anderen europäischen Ländern, die in der Integration von Behinderten ins Regelschulsystem weiter sind, ähnlicher ist. Vielleicht erklärt sich dieser Widerspruch daraus, daß der äußeren Schulreform nicht innere Schulreformen folgten.

Zentralisierung, Dogmatisierung und politische Kontrolle sind im Schulsystem der DDR gerade nach der Wende vielfach kritisiert worden. Weniger war jedoch die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, daß äußere Strukturen dieses Bildungssystems integrativen Reformforderungen und Versuchen in den alten Bundesländern entsprachen. In der Terminologie der alten Bundesländer formuliert, gab es in der DDR flächendeckend grundständige kleine Gesamtschulen (Polytechnische Oberschulen), Nachmittagsbetreuung, kleine Klassen, eine starke Betonung der Förderung von Schülerinnen und Schülern, Ansätze zur Öffnung der Schulen, eine einphasige Lehrerausbildung, Regionale Pädagogische Zentren (Pädagogische Kreiskabinette) zur Lehrerfortbildung, Laborschulen (Forschungsschulen) mit Kooperation von LehrerInnen und WissenschaftlerInnen sowie ähnliche Ausbildungsgänge und Möglichkeiten des Wechsels und der Kooperation zwischen Hort und Grundschule ... Es kann als eine verspielte Chance für Bildungsreformen gelten, daß diese Strukturen abgebaut und das Bildungssystem der neuen Bundesländer an selektivere und traditionellere äußere Strukturen angepaßt wurde. Eine große Chance war es und ist es vielleicht immer noch, daß Traditionen äußerer Schulreformen, wie sie in den neuen Bundesländern gegeben sind, und Traditionen innerer Schulreformen, wie sie in den alten Bundesländern vielfach erprobt sind, zusammenkommen, um neue integrative Aufgaben besser zu bewältigen als gegenwärtig, wo innere Reformen durch äußere Strukturen im Schulsystem der BRD blockiert werden.

Reformen, auch im Schulsystem, bleiben eingebunden in die Kultur des sozialen Umgangs, die in der Gesellschaft etabliert ist. Haben in sozialen Beziehungen Wechselseitigkeit, Empathie und Identifikation Priorität, so geben Bedürfnisse und Problemlagen anderer Gruppen Impulse zur Veränderung von Institutionen. Dominieren in einer Gesellschaft hierarchische Ordnungen und in der Kultur sozialen Umgangs Abgrenzung von anderen, so bleibt die Erfahrung von Subkulturen normgebend und andere Gruppen werden eher ausgegrenzt und nach anderen Maßstäben beurteilt. Insofern ist die Integration Behinderter nicht nur ein Maßstab für die Realisierung integrativer Reformprinzipien im Bildungssystem, sondern auch dafür, wie weit soziale Integration in der Organisation sowie in der Kultur des Umgangs in einer Gesellschaft verbreitet und institutionalisiert ist. Wechselsei-

tige Identifikation, Hilfe und Verständnis, die zentral sind für die anstehenden Aufgaben nationaler und internationaler Integration, können insbesondere auch in Schulen und Schulklassen durch Integration Behinderter und die Impulse, die davon für andere integrative Reformen im Bildungssystem ausgehen, gelernt werden.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christa Händle, Am Fuchspaß 41, 1000 Berlin 37

RAINER LERSCH

„Integration ohne Grenzen?“

Den Abschluß des Symposions bildete ein Forum, in dem sich noch einmal alle Referenten unter der Leitung von RAINER LERSCH (Koblenz) einer Podiumsdiskussion unter Ein-schluß des Publikums zu der Frage „Integration ohne Grenzen?“ stellten.

Es wurde eingeleitet durch ein Statement von ULF PREUSS-LAUSITZ (Berlin). Er brachte das Thema des Symposions in einen Zusammenhang mit der Modernisierungsdebatte, dem Leitthema des Kongresses. Die Integrationsbewegung sei einerseits ein Teil der allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungsbewegung, weil sie bei aller Progressivität zugleich auch funktional sei in dem Sinne, daß sie über die mit ihr verbundenen Effekte der Pluralisierung und Individualisierung dem gesellschaftlichen Trend in der Risikogesellschaft entspreche. Andererseits sei sie zugleich auch emanzipatorisch, weil sie die Möglichkeit eröffne, daß die bisher institutionell Sonderbeschulten in Kommunikation mit den bislang Nicht-Sonderbeschulten treten, wodurch zugleich eine Anerkennung der Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen *aller* Kinder erfolge.

Indem die Erziehungswissenschaft daran gehe, diese Phänomene theoretisch und begrifflich zu fassen, unterliege auch sie einer Modernisierungsbewegung: Es entwickle sich „eine Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“. Zu fragen bleibe, wo in der Beschäftigung mit dem Gegenstand der Integration die Grenzen zwischen Schul- und Sonderpädagogik liegen. „Sind die Überlagerungen so stark, daß jeweils nur noch eigenständige Randbereiche existieren? Was ist die gemeinsame pädagogische Theorie?“

PREUSS-LAUSITZ schloß mit der These, es gebe keine gesonderte pädagogische Theorie, sondern nur eine gemeinsame Theorie mit unterschiedlichen Blickwinkeln. Politisch sei eine solche Integrationspädagogik gefordert, stets durch theoretische Arbeit den Finger in die Wunde der *Integrationsfähigkeit des Systems* zu legen. Angesicht der Nichtdefinierbarkeit von individuumbezogenen Grenzen der Integration habe jedenfalls das Sonderschulsystem seine *theoretische* Legitimierbarkeit verloren.

ANDREAS MÖCKEL (Würzburg) griff die Modernisierungsthese von PREUSS-LAUSITZ auf. Modernisierung hänge zusammen mit dem technischen Zeitalter, durch das eine allgemeine Beschleunigung in unser Leben gekommen sei. Jede technische Erfindung habe „den Raum erweitert, die Zeit verkürzt und Gruppen zerschlagen“.

Zu seiner eigenen Überraschung habe er festgestellt, daß die Heilpädagogik seit 200 Jahren einen gegenläufigen Trend verfolge: Über die Kinder, mit denen es sehr langsam

gehe, habe sie sich selbst verlangsamt, kleinere Räume geschaffen und versucht, die Technik lediglich in den Dienst ihrer Aufgabe zu stellen. Modernisierung sei insofern für die hier zur Debatte stehende Frage ambivalent, wenn *ein* Ziel der Integrationspädagogik sei, aus allen Schulen heilpädagogische Schulen zu machen. Dann würden nämlich die allgemeinen Schulen in jenen Gegentrend einbezogen, indem sie mithelfen, zu verlangsamen, kleinere Räume zu schaffen und soziale Wärme zu verbreiten – als Gegenmittel gegen technische Kälte und Spezialisierung sowie die Beschleunigung im Alltagsleben. Die Tatsache, daß in den Grundschulen immer mehr an die Familienerziehung angelehnte Formen pädagogischen Handelns Platz greifen, sei ein Indiz dafür, daß dieser Gegentrend bereits begonnen habe.

JÖRG RAMSEGER (Hamburg) erwiderte darauf, daß ein so beschriebener Trend der allgemeinen Schulen zu heilpädagogischen Schulen dysfunktional zu den Marktgesetzen sei, denen laut HAEBERLIN auch das Bildungswesen unterliege. Den Einwurf MÖCKELS, alle Schulen – selbst die Gymnasien – seien dazu erfunden worden, sich auch kritisch gegenüber der Gesellschaft zu verhalten, griff er auf, indem er auf die in der Tat in der Praxis integrativer Schulen vorfindlichen, höchst widersprüchlichen Realitäten verwies. Das Dilemma sei, daß innerhalb der einzelnen Systeme die Komplexität maßlos gesteigert werde, um diese Widersprüchlichkeiten überhaupt auszuhalten, so daß man sich fragen müsse: „Haben wir als Pädagogen überhaupt eine Chance, durch Integration irgend etwas zu verhindern, oder steigern wir die Komplexität dahingehend, daß sie unbeherrschbar wird?“

Ähnlich skeptisch äußerte sich auch ALFRED SANDER (Saarbrücken). Er habe Zweifel daran, daß Integration im Trend der Modernisierung von Schule heutzutage liege. Eine Gegenthese könnte lauten: „Integration ist das Feigenblatt, um die tatsächliche Modernisierung der Schule um so umfassender durchführen zu können.“ Man erhalte eine kleine Schulinsel am Ende des Schulwesens, an dem die Sonderpädagogen seit zwei Jahrhunderten arbeiten, aber in allen anderen Bereichen zeige sich gar keine Bewegung in die von ANDREAS MÖCKEL genannte Richtung, daß jede Schule eine heilpädagogische Schule werde. „Im Gegenteil: Die Strukturen des gegliederten Schulsystems verstärken sich, es gibt keine ernsthafte Bewegung in Richtung Gesamtschule. Man läßt die Kräfte, die unbedingt integrationsorientierte Reformen machen wollen, an dem kleinen Ende der Verteilung, an dem wir zu Hause sind, sich austoben – und im übrigen ändert sich nichts!“

Gegen diese eher resignative Wendung appellierte JAKOB MUTH (Bochum), lieber zu überlegen, wie man diesem Widerspruch zwischen dem Integrationsgedanken und der Leistungsideologie beikommen könne, die von der Wirtschaft und der Gesellschaft im Ganzen ausgeht. Analog zu dem Raster, das von HAEBERLIN zur Beurteilung integrativer Entwicklungen entworfen worden sei, müsse man zu einem Raster kommen, das Indikatoren für die Abkoppelung des Schulsystems vom Beschäftigungssystem beinhalte. „Das Schulsystem muß im Grunde vom Beschäftigungssystem abgekoppelt werden; Schule muß zu einem freien Raum werden, frei von Zwecken oder Zwecksetzungen. Dann scheint mir ein Eingang in elementare Formen der Gemeinsamkeit aller Kinder zu gelingen.“

Diese These von der Schule als zweckfreiem Raum bezeichnete PREUSS-LAUSITZ als idealistisch. Realistisch hingegen sei, daß der in unserer Gesellschaft unvermeidliche Selektionsprozeß hinausgeschoben werde ans Ende der allgemeinen Schulpflicht; abzuschaffen sei er nicht in diesem System. Aber auch, wenn die Selektion hinausgeschoben werde, sei die Schule immer noch ein gesellschaftlicher Raum, kein Schonraum.

Deshalb wolle er noch einmal seine These aufgreifen, daß die Entwicklung integrativer Erziehung integraler Bestandteil der Modernisierungsbewegung in der deutschen Schul-

pädagogik sei. Die Richtigkeit der Gegenthese von SANDER, Integration sei ein Feigenblatt, setze voraus, daß es bewußt eingesetzt worden sei, um einem bestimmten Druck nachzugeben, ohne daß es das System wirklich bedroht. „Ich halte das nicht für ganz richtig. Es ist nämlich auch funktional für dieses System, daß die Menschen selbstbewußt werden, realistisch auch hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung sind, gleichzeitig ihren individuellen Bedürfnissen nachgehen dürfen – auch am Ort Schule – und so nicht überangepaßt werden ... Das hat natürlich auch die Konsequenz, daß die Menschen fähiger werden, sich in diesem relativ harten System zu behaupten und durchzusetzen. Das ist die Ambivalenz; insofern sind die Schulverwaltungen in Bayern und Baden-Württemberg noch gar nicht auf der Höhe der Modernisierung!“

Eine zentrale Frage sei in diesem Zusammenhang allerdings: Wenn in der didaktischen Diskussion in der Hauptsache auf Differenzierung und Individualisierung abgehoben werde, ob dann nicht der Beitrag der Schule zur Modernisierung ein Beitrag zur Entwicklung von immer mehr „Ego-Monstern“ sei. Wichtig sei, die Entwicklung der selbstbewußten Ich-Identität einzubinden und aufzufangen in einem Netz sozialer Lernprozesse mit Inhalten wie Akzeptanz der Würde des anderen, Respekt vor den anderen, der multikulturellen Vielfalt usw.. „Dazu nützt uns die heilpädagogische Tradition, indem sie auf dem Recht des Andersseins beharrt – aber nicht als Institution.“

URS HAEBERLIN (Fribourg) griff noch einmal die Leitfrage des Abschlußforums auf: „Integration ohne Grenzen“. Rein theoretisch gesehen gebe es keine Grenzen, praktisch hingegen sehr wohl: „Eine Grenze ist für mich der Wille der Eltern eines behinderten Kindes, die meinen, ihr Kind sei besser in einem Heim aufgehoben, weil sie es zu Hause gar nicht angemessen betreuen können ... Eine zweite Grenze ist für mich die Bereitschaft der Lehrer, denn wenn Lehrer nicht bereit sind, integrativ zu arbeiten, weiß ich nicht, wie man es machen soll ... Eng damit zusammen hängt das Problem der Zusammenarbeit; hier gibt es oft ganz banale Probleme, die der Integration Grenzen setzen. Überhaupt: Wenn die äußeren Bedingungen nicht stimmen, ist das eine weitere Grenze: Ich kann nicht mit dreißig Kindern in der Klasse integrativ arbeiten.“

Deshalb wolle er ein paar Bedingungen aufzeigen, von denen er annehme, daß sie der Integration förderlich seien. In eine Schule gehörten seiner Ansicht nach immer drei Heilpädagogen als Mitglieder des Kollegiums, das dann selbst – in relativer Autonomie und ohne daß von außen jemand hineinredet – entscheidet, wann und an welcher Stelle innerhalb dieser Schule heilpädagogische Hilfe erforderlich ist. „Und dann muß sich die ganze Schule danach richten. Ich möchte, daß in diesem Schulhaus autonom entschieden wird. Das ist die einzige Möglichkeit, so etwas wie Zusammenarbeit auch zu befördern. Das wäre so meine Hoffnung, wie man Integrationsarbeit von unten herauf befördern könnte.“

RAINER LERSCH (Koblenz) nahm dieses Statement als Schlußwort und bedankte sich bei allen Teilnehmern für ihr Interesse und ihre Mitarbeit. MONIKA A. VERNOOIJ (Gießen) schloß das Symposion mit der Hoffnung, daß sich auf einem künftigen Kongreß zu diesem Thema nicht nur Teilnehmer, sondern auch Referenten aus der DDR zu Wort melden würden, so daß auch für die Pädagogen selbst gelte, was zuvor im Podium für ihre Wissenschaft gefordert worden sei: Vielfalt in Gemeinsamkeit.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Lersch, Universität Koblenz-Landau, FB 1 Erziehungswissenschaften, Rheinau 3-4, 5400 Koblenz

Symposion 10.

Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit

JOACHIM DIKAU

Vorbemerkung

„Die sich beschleunigenden Veränderungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse entwerfen immer rascher traditionelle kulturelle Muster der Lebensbewältigung. Dabei ist das Verhältnis von Gesellschafts- und Bildungssystem direkt von dem rapiden sozialökonomischen und soziotechnischen Wandel betroffen. Wenn heute nicht nur vom „Ende der Geschichte“ und vom „Versagen der großen Gesellschaftsentwürfe“ gesprochen wird, sondern auch Berufe zunehmend für verzichtbar gehalten werden, stellt sich die Frage, ob die zur Erzielung des Lebensunterhalts unter den Aspekten beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung aufgenötigten lebenslangen Qualifizierungsanstrengungen noch Bildung ermöglichen.“

Die Kernfrage nach der künftigen Bedeutung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, ihren Funktionsbestimmungen und Perspektiven in einer Zeit der Krise und des Übergangs in allen gesellschaftlichen Bereichen bewegte aus unterschiedlichen Aspekten die sechs Referentinnen und Referenten des Symposions, das von den Kommissionen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik gemeinsam vorbereitet worden war. Es bot damit die Chance, aus dem „Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ die Frage nach den Möglichkeiten einer die Gesamtheit aller Lebensbereiche umfassenden „Bildung“ in einer gesellschaftlichen Entwicklungsphase zu stellen, die von neuen strategischen Formen beruflicher Qualifizierung bestimmt und zur Überprüfung ihrer Intentionen, ihrer Wirkungen und ihrer Partizipationsmöglichkeiten zwingt.

KARLHEINZ GEISSLER und GÜNTER KUTSCHA arbeiteten fünf Paradoxien heraus, die sie für das Verhältnis von Arbeit, Beruf und Lernen in der gegenwärtigen Situation in Deutschland nicht nur als bestimmende Widersprüche erlebten, sondern auch als Impuls zur Formulierung eines „neuen Qualifikationsbegriffs“ und zur Bewältigung einer zentralen „Entwicklungsaufgabe“. PETER FAULSTICH lieferte dazu aus Untersuchungen und Beratungen in Klein- und Mittelbetrieben Analysen, die die Unzulänglichkeit der vorherrschenden Qualifizierungsstrategien überzeugend belegten. KLAUS HARNEY (dessen ausführlicher Beitrag leider nicht mehr in diese Kurzfassung eingefügt werden konnte) ging kritisch interpretierend auf den Vergleich historischer und aktueller Formen betrieblicher Rationalisierung ein, suchte in deren Kontext den Stellenwert beruflicher Qualifizierung zu bestimmen und setzte sich dabei vor allem mit der Paradoxie einer letztlich potentiell auf Elemente von Selbstbestimmung gerichteten Betriebspädagogik und Organisationsentwicklung auseinander.

Die Ergebnisse dieser vorwiegend qualifikations- und organisationstheoretischen Analyse erweiterte INGRID LISOP durch den von ihr betonten berufspädagogischen Aspekt. Die vorherrschenden Trends in der Entwicklung des dualen Systems der Berufsbildung und in der Standortsuche „zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ kritisierend, gelangte sie zur Skizzierung neuer Möglichkeiten der „Koinzidenz und Kohärenz von Bildung und Qualifikation“ und damit auch der Neuorganisation von Arbeit sowie einer darauf abzielenden Bildungsorganisation. Daß sich diese nicht auf die herkömmliche Abgrenzung von „Berufspädagogik“ beschränken dürfe, sondern mit einer prinzipiellen Umorientierung unserer Lebenssituation und Kommunikationsbezüge durch die Aktualisierung von „Protestthemen“ auseinandersetzen müsse, stellte WILTRUD GIESEKE am Beispiel der notwendigen Veränderung des „Geschlechterverhältnisses“ dar: Kritische Erwachsenenbildung müsse das Ende des „eingeschlechtlich bestimmten Zeitalters der Moderne“ erkennen und bei der Neustrukturierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse rigoros von der Zweigeschlechtlichkeit ausgehen.

Es fehlte der Beitrag von DIRK AXMACHER, dessen plötzlicher Tod auch in diesem Symposium eine schmerzliche Lücke hinterließ. Nachdem ERHARD MEUELER einleitend dessen Leben und Werk gewürdigt hatte, gelang es INGRID LISOP, seine Thematik „Eigentum und Mimesis. Zur Prototypik von Modernisierungskrisen in beruflichen Bildungsprozessen“ in den letzten Teil ihres Beitrags einzubeziehen. Die ausführlichen Fassungen aller Beiträge dieses Symposiums werden in einer Gedenkschrift für DIRK AXMACHER enthalten sein.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Joachim Dikau, Rolandstr. 6, 1000 Berlin 38

KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA

Modernisierung der Berufsbildung

Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit

Teil I (KARLHEINZ A. GEISSLER)

Zum Begriff und Prozeß der Modernisierung

Modernisierung, das ist die Normalität des gegenwärtigen Zustandes im Prozeß ihrer Veränderung.

Der Begriff der Modernisierung lebt aus der Unterscheidung zwischen Altem und Neuem und die begriffliche Verlegenheit „Post-Moderne“ (und/oder „zweite“ bzw. „verschärfte“ Modernisierung), lebt von der Differenz zwischen Neuem und Neuerem. Dabei tauchen neue Konflikte, Widersprüche und Problemkonstellationen auf, alte werden weiter mitgeschleppt und drücken sich in neuer Form aus. Da wir für dieses Neue keine Begriffe haben, flüchten wir in die Globalformel „Modernisierung“.

„Modernisierung“ bezeichnet einen gesellschaftlichen Zustand; aber auch unseren eigenen: Jenen, Sachverhalte, Prozesse, Ereignisse, Erkenntnisse mit einer Kategorie abzudecken, die sich gegen eben diese Kategorisierung sperren. Das bedeutet:

Der Zustand paradox strukturierter Unruhe ist zur Normalität geworden.

Die Realität der beruflichen Bildung ist ein Teil davon – für die Berufspädagogen ist dies aber bisher kein Thema.

Erziehung ist grundsätzlich ein paradoxes Unternehmen: Ihr Ziel ist Selbständigkeit, ihr Medium Abhängigkeit. „Über Abhängigkeit zur Selbständigkeit“ lautet ihr Programm. Dieses „Grundparadox“ drückt sich in historisch-gesellschaftlich spezifischen Situationen in jeweils besonderen Paradoxien aus.

Fünf davon sind unser Thema.

Paradoxie 1: Der Abschluß der Ausbildung ist die Entlassung ins lebenslange Lernen

Die berufliche Ausbildung ist kein Abschluß mehr, sie ist nur mehr die Qualifikation für die Teilnahme am lebenslangen Lernprozeß. Waren Lernphasen (d.h. Ausbildung) als von der konkreten Erfahrungssituation zwar abgetrennt, aber auf diese gerade hierdurch sinnvoll vorbereitend konzipiert und realisiert worden, so sind sie heute die Vorbereitung auf die Vorbereitung.

Das Ende der Ausbildung fällt zusammen mit dem Anfang der Weiterbildung. Der Souveränität verleihende Erfolg eines Ausbildungsabschlusses wird konfrontiert und entwertet durch die Definition des Absolventen als unfertig und defizitär.

„Die Individuen werden in Zwänge hinein freigesetzt“ (POLLAK 1991, S. 623). Das Leben wird zum endlosen Schülerleben und, dies die Paradoxie, als erwachsen wird man angesehen, wenn man diese infantil-orale Zumutung, die das lebenslange Lernen impliziert, akzeptiert. Man wird nie erwachsen, muß sich aber ein Leben lang darum bemühen. „Nutze die Chance, die du nicht hast“ heißt das paradoxe Motto einer solchen Lernkultur.

Widerstand gegen diese omnipräsente Zumutung ist kaum möglich, da durch den totalisierenden Zugriff der erziehungsformierten Gesellschaft dieser Widerstand mit den gleichen Mitteln (mit pädagogischen nämlich) bearbeitet wird, gegen die er entstanden ist. Die Nicht-Teilnahme am lebenslangen Lernprozeß setzt Aktivitäten in Gang, die die Nicht-Teilnehmer zu Teilnehmern, zumindest aber zu Noch-nicht-Teilnehmern macht. Widerstand gegen den Zwang zur Bildungsbeteiligung erhöht die pädagogische Zuwendung. Dies gilt strukturell und interaktionell. Damit wird der Schein eines prinzipiell offenen Konzeptes erzeugt, und dieser wiederum dient der Integrationskraft des Systems.

Paradoxie 2: Lernen als beschleunigte Entwertungsproduktion

Die in der Weiterbildung angeeigneten inhaltlichen und formalen Qualifikationen verfallen immer rascher. Sie werden zur Ware, die relativ schnell verdirbt. Die Zeit zwischen Qualifikationserwerb und Qualifikationsentwertung wird zunehmend enger. Diese zeitlich immer kürzer werdende Verwertbarkeit von einzelnen Qualifikationen führt zu *Wegwerfqualifikationen*. Analog der Warenwelt produziert diese beschleunigte Entwertung aber auch immer mehr Abfall. Unser Weg in die Weiterbildungsgesellschaft ist auch ein Weg in die Weiterbildungsverschleißgesellschaft. Mit der Hast, in der neue Qualifikationen vermittelt und angeeignet werden, erfolgt die Entwertung anderer/älterer. Es gibt kein dauerhaftes Ausbildungskapital mehr. Der „Einmalgebrauch“ – in der Warenwelt längst reali-

siert – wird auch für die Anwendung des angeeigneten Wissens, der Erkenntnisse und Fertigkeiten immer mehr zur Wirklichkeit. Dies wirft zwei, bisher theoretisch und praktisch vernachlässigte Fragen auf.

- 1) Auf welche Weise, an welchen Orten, durch welche Mittel werden jene Qualifikationen entsorgt, die permanenter Entwertung anheimfallen? (Diese Frage läßt sich auf den Wissenschaftsbereich übertragen und stellt sich dort als Problem der Entsorgung von überholten Theorien, Hypothesen und Konzepten).
- 2) In welcher Weise lassen sich noch zeitliche Zäsuren setzen; bzw. kann die berufliche Bildung ohne Anfänge und ohne Abschlüsse sinnvoll existieren?

Die erste Frage benennt ein auch gesellschaftlich nicht gelöstes Problem. Ein erster Schritt zur Lösung ist die Formulierung (d.h. die Akzeptanz) des Problems und d.h. der Frage, ob eine modernisierte Berufsbildungstheorie nicht auch eine Theorie des Unterlassens von Berufsbildung einschließen muß? Die Perspektive wäre eine (weit über BRONFENBRENNER hinausgehende) ökologische Theorie des Lernens.

In dieser könnten dann auch Antworten auf die zweite Frage enthalten sein. Wie ist berufliche Bildung bildungsökologisch sinnvoll über Zeitstrukturen zu organisieren? Kann Bildung, speziell berufliche Bildung, ohne Übergänge, die zwischen Anfang und Ende differenzieren, geschehen? Kann Berufsbildung ohne die Differenz von Anfang und Ende, Beginnen und Abschließen, auskommen (vgl. dazu GEISSLER 1991, 1992).

Paradoxie 3: Der Stau als Beschleunigungsmittel

Modernisierung ist zuallerst erhöhte Mobilität. Unsere vielfältigen Verkehrsverhältnisse sind daher ein notwendiges Thema:

Die beschleunigte Veränderungsdynamik der gesellschaftlichen Prozesse wird durch Bildung zu steuern versucht. Bildungsveranstaltungen sind pädagogisch arrangierte Kunstpausen im immer rascher werdenden Lebens- bzw. Arbeitsprozeß. Die Bildungsphasen als Vorbereitungs- bzw. Kooperationsphasen stellen dabei Stauzonen dar, die die Beschleunigung erst ermöglichen bzw. erlebbar machen. Der Stau ist notwendiger Teil der Beschleunigung und er unterliegt dieser selbst. Die Bildungsphasen werden immer kürzer. Das Muster ist: „Stop and go“, in immer kürzeren Abständen.

Wenn Inhalte, soziale Prozesse und auch Sachverhalte immer weniger Bestand haben (besser: in ihrem Bestand permanenter Gefährdung ausgesetzt sind) ändert sich notwendigerweise das Verhältnis dazu. Dies setzt einerseits neue Gestaltungsmöglichkeiten frei. Die Grenzen werden zwischen den Lebensbereichen fließender, die Individuen erhöhen ihre Optionen, gleichzeitig aber übernehmen sie auch die Risiken. Dies sind zuallererst jene, die ihren Ausdruck in der Zunahme an Orientierungsbedarf, an Verlässlichkeit, an Kontinuität und Sicherheit finden. Bildungsphasen sind dabei integrierter Teil des Systems, das die Risiken produziert. Auch wenn es sie zu seiner Bearbeitung macht, so ist es doch die Form, die dies wiederum dementiert. Gab es früher noch eindeutige Antworten auf die Ermahnung: „Lerne einen anständigen Beruf!“ so ist heute nur noch die Ratlosigkeit provozierende Frage möglich: „Was ist ein anständiger Beruf?“

Paradoxie 4: Der Gewinn an Selbstverwirklichungsmöglichkeiten ist errungen durch einen Verlust an Selbstverwirklichungschancen

Die neu geordnete Berufsausbildung zielt darauf ab, neben fachlichen auch personale und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Selbständigkeit beim Planen, Durchführen und

Kontrollieren wird intendiert. Als Durchbruch zu einem „erweiterten Qualifikationsbegriff“ wird dies in der berufsbildungspolitischen Diskussion bewertet.

Ist dies, was immer wieder behauptet wird, ein so eindeutiger Schritt zur Stärkung bzw. Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen in der beruflichen Ausbildung? KLAUS WAHL (1989, S. 126) hält das Leitbild des selbstbewußten und sich selbst bestimmenden Individuums für einen „Mythos der Moderne“. Ehemals nur für das obere Bürgertum reklamiert, wird dieser Mythos nun, indem er auch für die Arbeiter/Arbeiterinnen in Anspruch genommen wird, universell. In jenem Moment aber, wo das Versprechen auf Selbstverwirklichung zur Realität aller werden soll, löst sich das Versprechen auf. Selbstverwirklichung, vormals eine Privatangelegenheit, wird Gegenstand von Strategie und Kalkulation, d.h. sie geschieht unter öffentlicher Kontrolle. EGON ERWIN KISCH, der rasende Reporter, hat diese Paradoxie in einer Reportage über amerikanische Automobilfabriken auf den Begriff gebracht: „Individualität, erzeugt am laufenden Band“.

Der erweiterte Qualifikationsbegriff zielt auf das ganze Subjekt. Damit verbunden ist ein umfassender pädagogischer Anspruch, das selbständige, eigenständige, souveräne Subjekt über betriebliche Lehr-/Lernprozesse erzeugen zu können. Dieser umfassende Anspruch ist aber aus Gründen der angedeuteten einengenden Bedingungen kapitalistischer Systemrationalität nicht einzuhalten und er ist *paradox*, weil er selbst aus einengender kapitalistischer Rationalität entspringt.

Teil II (GÜNTER KUTSCHA)

Paradoxie 5: „Entberuflichung“ und „neue Beruflichkeit“ als Pseudomodernisierung der Berufsbildung unter Bedingungen universeller Verberuflichung der Arbeit in der Moderne

Die Entwicklung des modernen Berufsbildungssystems in Deutschland, hervorgegangen aus der Krise der zünftigen Berufserziehung im 18. Jahrhundert (STRATMANN 1967), ist zugleich Anlaß und Folge zunehmender Verberuflichung von Arbeit in der industriellen Gesellschaft. Verberuflichung bedeutet in diesem Zusammenhang: funktionale Ausdifferenzierung der auf den Beruf bezogenen Lehrlingsausbildung, deren Ausgliederung aus dem geschlossenen Sozialverband des „ganzen Hauses“. Die Differenz von privat/beruflich einerseits, berufsorientiert/betriebsspezifisch andererseits wird maßgeblich für die Berufsausbildung, und zwar nicht nur speziell im Handwerk, sondern auch in Handel, Industrie und anderen Ausbildungsbereichen (hierzu: HARNEY 1990). Als gesetzlich kodifizierte Norm, wie sie im Berufsbildungsgesetz verankert ist, gilt das Berufsprinzip für das Ausbildungssystem heute und hiezulande „universell“. Nicht die imaginäre Dualität der Lernorte ist der harte Kern des sogenannten Dualen Systems, sondern die Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung bei zunehmender Flexibilität der Lernortkonfigurationen und Lernarrangements (vgl. KUTSCHA 1992). „Modernisierung“ der Berufsbildung vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad der Verberuflichung: als Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems, nicht als Umstrukturierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems im Sinne der Entberuflichung. Keinen Beruf erlernt zu haben, ist zur Ausnahme von der Regel geworden.

Universalität beruflich organisierter Arbeit und die daran anschließenden Folgen für die materielle Existenzsicherung und soziale „Verortung“ des Einzelnen sind ein Faktum,

dessen Tragweite die Auszubildenden und jungen Erwerbstätigen unter Reproduktionsinteressen realistisch einzuschätzen wissen. Auch bei Abkehr vom erlernten Beruf, für die es unterschiedliche Gründe geben kann, geschieht dies in Verbindung mit dem Aufbau neuer, im Vergleich mit dem ursprünglichen Ausbildungsberuf aber durchaus anders gearteter Berufsperspektiven, deren Realisierung auch, aber nicht nur über organisierte Weiterbildung angestrebt wird. Dabei herrscht bei den Betroffenen ein deutlich ausgeprägtes Bewußtsein von den Chancen und Risiken der modernen, gleichermaßen auf Individualisierung und Standardisierung angelegten, berufsförmig strukturierten Arbeitsgesellschaft vor, nämlich: daß der einzelne bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung zu lernen habe, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Arbeitstätigkeiten und Orientierungen zu begreifen (vgl. BECK 1986). Strategisches Lernen gewinnt unter diesen Gesichtspunkten einen hohen Stellenwert (hierzu: KRAFT 1991; POLLAK 1991): Es ist die individuell zurechenbare Voraussetzung für gelungene oder mißlungene Berufswahl, für Erfolg und Mißerfolg in der Berufsausbildung, für positive und negative Berufskarrieren. Verberuflichung, Individualisierung und strategisches Lernen kennzeichnen die komplexe Struktur der Erwerbsbiographie angesichts von Widersprüchen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren. Lernen und Qualifizierung sind als Teilnahmebedingung für den beruflichen Wettbewerb unerläßlich, aber keine hinreichende Garantie für den individuellen Erfolg, wobei sich das, was erfolgreich war bzw. ist, erst ex post herausstellt. Nicht was gelernt wird, sondern daß gelernt wird, heißt die Devise, die es zu beachten gilt, wenn man sich mit den Willfähigkeiten des „Qualifikationsparadox“ (MERTENS 1984) arrangieren will und muß.

Das System funktioniert. Ethische Selbstverpflichtung auf die heterogenen, teilweise immer noch äußerst restriktiven Anforderungen des Beschäftigungssystems oder Entberuflichung unter dem Anspruch von Bildung und Emanzipation dürften für die Mehrheit der Erwerbstätigen kein Thema sein (vgl. zum berufspädagogischen Diskussionszusammenhang insbesondere: BLANKERTZ 1968; ZABECK 1991), und sie wären wohl auch eine Überforderung: ethische Selbstverpflichtung, weil sie mit den Erfolgsprinzipien rational-strategischer Lebensführung in der individualisierten Gesellschaft kaum noch in Einklang zu bringen ist; Entberuflichung, weil sie den Einzelnen in der beruflich verfaßten Gesellschaft vom „sozialen Band“ und Reproduktionszusammenhang abschneidet, ihn kaltstellt. Der Zusammenhang von Bildung und Beruf war schon immer brüchig, und jeder Versuch, diese Brüchigkeit berufsbildungstheoretisch zu transzendieren, erzeugte neue Paradoxa. Das trifft auf die „großen“ Legitimationsdiskurse aus den „Gründerjahren“ der Berufsschule (vgl. B.-LISOP/GREINERT/STRATMANN 1990; STRATMANN 1992) ebenso zu wie auf die in der aktuellen berufs-, insbesondere betriebspädagogischen Diskussion sich abzeichnende Tendenz zur Remythologisierung des Berufs im Jargon der neuen Beruflichkeit und Unternehmenskultur; sie treten in die Lücke berufspädagogischer Theorie, deren traditionelle Berufskonzepte an Überzeugungskraft verloren haben. Will die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht erneut den Realitätsbezug ihrer Aussagen und Programme aufs Spiel setzen, wäre sie gut beraten, sich auf die „Geschäftsgrundlagen der Moderne“, wie DIRK AXMACHER (1990) es formulierte, einzulassen und daraus eine Reformpragmatik zu entwickeln, „die gegen den Zauber der Unternehmensmythen“, gegen eine säkularisierte „Anstaltsreligiosität“ auf Entzauberung und Versachlichung setzt, gegen das klimatisch aufgeheizte „positive Wir-Gefühl“ die Kälte, aber auch die Ich-Stärke von Individualisierung, und gegen die neue Verkitschung des Berufsalltags den systematisch-intellektualisti-

schen wie ethisch-praktischen Rationalismus – auch in der betrieblichen Weiterbildung“ (AXMACHER 1990, S. 122).

Modern sein heißt wissen, was nicht mehr möglich ist, so schrieb einst R. BARTHES. Postmodernes Denken basiert auf dem Eingeständnis, nicht mehr zu wissen, was möglich sein wird, und dennoch handeln zu müssen. Wollte man daraus mit Bezug auf die Modernisierung der Berufsbildung eine konstruktive Perspektive ableiten, dann zunächst die, Dissens und Divergenz zuzulassen, ebenso Paralogien und Paradoxien, kurzum: das Denken im Bereich zwischen den geregelten Systemen (LYOTARD 1986). Das ist ein Plädoyer für experimentelle Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen angesichts der Gleichzeitigkeit des Alten: für den Beruf und zugleich für eine Pädagogik, die sich den Problemen der Entberuflichung und des Aufbaus neuer Beruflichkeit als „Entwicklungsaufgabe“ im erwerbsbiographischen Prozeß unter Bedingungen universeller Beruflichkeit stellt, – eine Pädagogik, die Handlungsspielräume sucht und dabei die Risiken nicht übersieht; eine praktische Wissenschaft, die Perspektiven der Modernisierung entfaltet, aber zugleich kritisch konstatiert, daß die kleinen Reformen derzeit de facto die Form par excellence der Modernisierung sind.

Literatur

- AXMACHER, D.: Religion, Berufsskese und Mitarbeiterentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86 (1990), H. 2, S. 116–124.
- B.-LISOP, I./GREINERT, W.-D./STRATMANN, K. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin/Bonn 1990.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BLANKERTZ, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1968, S. 23–41.
- GEISSLER, K.A.: Anfangssituationen, Weinheim 1991.
- GEISSLER, K.A.: Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende, Weinheim 1992.
- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1990.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984.
- KRAFT, S.: Zwischen Freiheit und Notwendigkeit – Thesen und empirische Befunde zur Individualisierung von Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), H. 8, S. 652–666.
- KUTSCHA, G.: Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: Die berufsbildende Schule 44 (1992), H. 3, S. 145–156.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986.
- MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. In: ZfPäd. 30 (1984), S. 439–455.
- POLLAK, G.: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, (1991), H. 8.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ – Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf – Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- WAHL, K.: Die Modernisierungsfalle. Frankfurt a.M. 1989.
- ZABECK, J.: Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), H. 7, S. 533–562.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, Schlechinger Weg 13, 8000 München 80
Prof. Dr. Günter Kutscha, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg 1

„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie

Empirische Ergebnisse aus 42 Beratungsfällen

Während für den Großteil der Betriebe informationstechnische Systeme mittlerweile zum Alltag gehören, kommt die Einführung in Klein- und Mittelbetrieben immer noch langsam voran. Dies wird einerseits als mangelnde Akzeptanz beklagt. Andererseits kann dagegen die Hypothese gestellt werden, daß sich solche Betriebe nur aufgrund der hohen Flexibilität, der Qualifikation und des Arbeitseinsatzes der Beschäftigten behaupten können. Es könnte also durchaus angemessen sein, sich gegenüber informationstechnischen Innovationsstrategien zurückhaltend zu verhalten. Gleichzeitig ist aber absehbar, daß der Durchdringungsgrad der neuen Techniken in Klein- und Mittelbetrieben steigt und daß entsprechende Qualifikationsstrategien notwendig werden. Die Frage ist also, wie ein sinnvoller Entwicklungspfad aussehen könnte.

Dieser Problemkomplex ist der Hintergrund für unser Projekt „Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelunternehmen im Zusammenhang der Einführung der Informationstechniken“. Es wurden in insgesamt 42 Betrieben in der Region Nordhessen Beratungsgespräche durchgeführt und systematisch ausgewertet.

1. Problemsituation von kleinen und mittleren Unternehmen bei der Einführung von Informationstechniken

Die Diskussion über den Stellenwert von Klein- und Mittelbetrieben wird von vielfältigen Motiven getragen. Dies nimmt seinen Ausgang von der Hypothese, daß der „job generation process“ vor allem in kleinen und mittleren Unternehmensgrößen seine Grundlage habe. Es ist aber sicherlich auch maßgebend für die Konjunktur der „KMU“, daß der Mittelstand die ideologische Kerngruppe in der ordnungspolitischen Diskussion darstellt, d.h. daß der Typ der Eigentumsunternehmer den Inbegriff der „Freien Marktwirtschaft“ ausmacht. Bei aller Skepsis ist festzustellen, daß sich die „KMUs“ durch größere Konjunkturstabilität und höhere Krisenresistenz auszeichnen. Diese Entwicklung verläuft zwar widersprüchlich aufgrund hoher Zahlen von Stilllegungen, Insolvenzen und Fusionen, ist aber in der Tendenz belegbar.

Berücksichtigt werden muß, daß die Einteilung als Klein- und Mittelunternehmen zunächst eine unscharfe Residualkategorie gegenüber den großen Konzernen darstellt. Bei genauem Hinsehen muß man differenzieren nach Betriebsgrößenklassen bezogen auf Beschäftigungszahlen und Umsatzzahlen, nach Handwerks- bzw. Industrieunternehmen, nach Produktions- bzw. Dienstleistungsunternehmen, nach Branchen, so etwa bezogen auf Textilproduktion oder Einzelhandel, nach Eigentumsverhältnissen und besonders nach der Marktstellung als Zweigwerk, Zulieferbetrieb oder eigener Spezialist auf dem Markt. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in unseren Fallgruppen.

Trotz aller Heterogenität der Einzelverhältnisse läßt sich belegen, daß bei deutlichen Differenzen in den unterschiedlichen Wirtschaftszweigen sich Klein- und Mittelunternehmen durch eine hohe Kapitalintensität, durch eine deutlich höhere Arbeitsproduktivität und zusätzlich durch durchschnittlich niedrigere Löhne und Gehälter auszeichnen. Bezogen auf Arbeitsorganisation und Personaleinsatz gibt es als weitere Gemeinsamkeit der „KMU“s einen geringen Formalisierungsgrad. Die Leistungsfähigkeit der „KMU“s lebt in hohem Maße von der Personengebundenheit der Funktionserfüllung. Gerade hier beruhen viele Tätigkeiten auf „schweigendem Wissen“ und Erfahrungen. Qualifikationen, welche erstens auf Vielfältigkeit und Ganzheitlichkeit, zweitens auf Sinnlichkeit und drittens auf Erfahrungsgebundenheit beruhen, haben sehr hohen Stellenwert (FAULSTICH 1990).

Es ist auffällig, daß der Durchdringungsgrad der kleinen und mittleren Unternehmen mit Informationstechniken noch deutlich geringer ist als bei Großunternehmen. Zwar wird ein erheblicher Nachholbedarf gesehen, aber auch das „Innovationsdilemma“ kleiner und mittlerer Betriebe wird deutlich, da eine innovationstechnisch induzierte Effektivierung des Kapitalstocks und des Qualifikationsstammes in immer kürzere Zyklen des Umschlags aller Systemkomponenten hineinreißt und zu erheblichen Instabilitäten führt.

2. Zielsetzungen bei der Einführung und dem Einsatz von Informationstechniken

Diejenigen Unternehmen, welche auf die Informationstechniken umsteigen, erhoffen sich dafür erhebliche Wettbewerbsvorteile. Zwar wächst mittlerweile die Skepsis gegenüber den Herstellerversprechungen, nichtsdestoweniger nennen die von uns untersuchten Unternehmen eine ganze Reihe von Zielen:

- bessere Nutzung der Technik und des Personals,
- Transparenz der Arbeitsabläufe und Organisation,
- verbesserte Arbeitsbedingungen.

Ein wesentlicher Grund für alle Unternehmen ist es, die eigene Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten, da man hinter informationstechnischen Innovationen der Konkurrenz nicht zurückbleiben will. Dies führt dazu, daß bezogen auf verbesserte Leistungserstellung, ein Zwang zum Mithalten gesehen wird, der oft zu fatalen Konsequenzen führt.

3. Schwierigkeiten bei der Implementierung der Informationstechniken in Klein- und Mittelbetrieben

Das vorherrschende Muster, nach dem der Einsatz neuer Techniken durchgezogen wird, ist bestimmt durch eine deutliche Dominanz von Technik. Entsprechende Investitionsentscheidungen fallen als erste und organisatorische und personelle Konsequenzen werden nicht mitgedacht und oft verspätet nachgezogen. Dies führt in zahlreich belegbaren Fällen zu erheblichen Fehlinvestitionen und erhöhtem Risiko.

Immer wieder lassen sich entscheidende Strukturdefizite feststellen.

- Defizit 1: Systemselektion nach rein technischen Kriterien.
- Defizit 2: Zerschlagung und Entflechtung der Organisation.
- Defizit 3: Behinderung der Kommunikation.
- Defizit 4: Erschwerung der Kooperation.

Gegenüber dem sich informationstechnisch realisierenden „Imperialismus der instrumentellen Vernunft“ erhält gerade hier betriebliches Erfahrungswissen einen nicht zu beseiti-

genden Stellenwert (MALSCH 1987). Wenn damit das Personal bei der Bewältigung von Problemen der Leistungserbringung deutlich in den Vordergrund tritt, resultieren auch entsprechende Qualifizierungsprobleme.

- Informationsproblem
- Managementlücke
- Problem „Facharbeitermangel“

Durch den Einsatz von Informationstechniken wird eine stärkere Formalisierung der Organisation und eine erweiterte Professionalisierung der Qualifikationen nahegelegt. Damit geraten die „KMU“s in ein Dilemma. Einerseits sind vorhandene informationstechnische Systeme der Leistungserstellung nicht angemessen. Andererseits sind die traditionellen Arbeitsformen nicht mehr haltbar.

4. Qualifikationsstrategien in Klein- und Mittelunternehmen für die Implementierung von Informationstechniken

Die Offenheit der Informationstechniken und die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes stellen Qualifikationsstrategien vor erhebliche Anforderungen (FAULSTICH 1985). Bei den von uns untersuchten Unternehmen lassen sich unterschiedliche Strategien bezogen auf diese Problematik feststellen.

Destruktiv-tayloristische Strategie:

Es wird ein Vorrang von Technik und dadurch induzierter Innovationen unterstellt. Dies führt zu vielfältigen Fehlentscheidungen. Qualifikation wird von den Entscheidungsträgern oft erst nachträglich als begrenzender Faktor von Modernisierung wahrgenommen. Ein solches technikorientiertes Konzept ist insofern überholt, als deutlich eine Variabilität der Einsatzverhältnisse vorliegt, welche erst in konkreten Konstellationen erfüllt wird.

Konservativ-traditionalistische Strategie:

Demgegenüber liegt es aufgrund der Tradition des Handwerks schon immer nahe, an bestehenden Betriebsverhältnissen festzuhalten. Die Qualifikation ist dann geradezu ein stabilisierender Faktor gegenüber einer nicht bewältigbaren Dynamik „technischen Fortschritts“. Ein Mindestmaß an Qualifikationskonservatismus und „Widerstand gegen Bildung“ (AXMACHER) scheint dann notwendig, um kleinbetriebliche Produktions- und Dienstleistungsprozesse überhaupt aufrechtzuerhalten.

Ganzheitlich-anwendungsbezogene Strategie:

In einer dritten Variante wird Qualifikation als Variable im Kontext von Arbeitsorganisation, Technik und Personaleinsatz gesehen. Demnach kommt es darauf an, konkrete Verhältnisse in den Betrieben und Verwaltungen sowie auf dem Arbeitsmarkt, bezogen auf Leistungserstellung zu reflektieren, um über Formen der Umstellung zu entscheiden.

Gegenüber einem technisch bezogenen Konzept ist für diese Unternehmen gerade in der gegenwärtigen Situation, in der die Heilsversprechen der Informationstechnik eher schon abklingen, eine arbeitsorientierte Strategie möglich, d.h. auszugehen von den Kompetenzen der Beschäftigten und zu fragen, wie ihre Tätigkeiten unterstützt werden können.

5. Lösungsansätze für Qualifikationsstrategien zur Informationstechnik in Klein- und Mittelbetrieben

Zusammenfassend ist feststellbar: Die Klein- und Mittelunternehmen schweben in der Gefahr, ihren spezifischen Vorteil durch falschen Einsatz von Informationstechniken zu verspielen. In dieser Risikosituation kommt es darauf an, adäquate Qualifikationsstrategien zu entwickeln, welche den Vorrang des Personals in „KMU“s berücksichtigen.

Angesichts der Schwierigkeiten, vor denen Klein- und Mittelbetriebe stehen, bezogen auf Planungsdefizite, Angebotsdefizite und fehlende Entwicklungshorizonte, sind die resultierenden Probleme oft nicht innerhalb der Unternehmen zu lösen. Es ist deshalb notwendig, ein externes System von „Support-Strukturen“ bereitzustellen. Vorschläge und Ansätze für den Ausbau unterstützender Einrichtungen liegen vor (FAULSTICH u.a. 1991). Wichtigste Komponente ist die Beratung über Verfahren der Weiterbildungsplanung und Qualifizierungsprogramme. Dies kann überhaupt erst in die Lage versetzen, außerbetriebliche Weiterbildungsangebote sinnvoll zu nutzen bzw. gemeinsame Kooperationsstrategien zu entwickeln.

Literatur

- AXMACHER, D.: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990.
FAULSTICH, P.: Qualifikationskonversion – Arbeitsorientierung und Persönlichkeitsentfaltung. In: GIESEKE, W. u.a.: Nur gelegentlich Subjekt? Heidelberg 1990, S. 155–164.
FAULSTICH, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter Faulstich, Mönchebergstr. 19, 3500 Kassel

INGRID LISOP

Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien

1. Modernisierung oder Moderne? Zur Annäherung an eine nicht eingrenzbare Thematik

„In den letzten vierzig Jahren stürzt die Moderne ununterbrochen voran, das ist ihr Markenzeichen geworden: immerwährende Innovation, stetige Veränderung, Neuerungen, Wechsel“ (FUSSMANN 1991, S. 81). Damit ist hier nicht die Rapidität der technisch-ökonomischen Entwicklung bezeichnet, sondern die Moderne in der Kunst von jung und alt im Überdauern der Epochen und die Antithetik von Orthodoxie und Avantgarde, die den Prozeß vorantreibt.

Mit Orthodoxie und Avantgarde ist ein erstes der Gegensatzpaare benannt, durch welche die Moderne gekennzeichnet ist. Was Moderne im Sinne von Avantgarde im Bildungssystem und im erziehungswissenschaftlichen Denken heißen könnte, das wird im übrigen die leitende Frage meiner Ausführungen sein. Mit ihr habe ich denjenigen Sichtweisen

eine Absage erteilt, die auf das Ende fixiert sind und vom „zerstörte(n) Traum des utopischen Zeitalters“ (vgl. FEST 1991), von der „Schuld der Moderne“ (FUSSMANN 1991), von der ungeliebten Moderne sprechen oder davon, daß die Zukunft nicht beginnen könne (vgl. LUHMANN 1990).

Um nun noch einen Augenblick bei der schöngeistigen Literatur zu verweilen: „Soviel Ende war nie“. Mit diesem ebenso lapidaren wie prophetischen Satz beginnt ROBERT KURZ sein Buch „Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie“ (KURZ 1991). Wo soviel Ende ist, wird nach der Zukunft gefragt; empirisch und zynisch (vgl. SLOTERDIJK 1990) ebenso wie poetisch. Und so nimmt es nicht wunder, daß der Hanser-Verlag den jüngsten Roman des Bestseller-Autors KUNDERA, nämlich „Die Unsterblichkeit“ (KUNDERA 1990), gleich mit 1,5 Millionen Exemplaren auf den Markt wirft. Das scheint es denn wohl zu sein, wonach das Bürgertum sucht, Unsterblichkeit, die Unsterblichkeit der reinen Form, befreit vom Inhalt, der da gefront wird. Nicht die Botschaft, sondern die Form der Botschaft ist es, die fesselt, oder – noch unverbindlicher – das Gefällige, das Unanstößige und das vermeintlich darum Universale und Überdauernde.

Anders jedoch als das Überdauernde, das wir klassisch nennen, ist die von der inhaltlichen Aussage entleerte Form nichtssagend, aussagelos und beliebig interpretierbar, und das heißt trivial. Universalität und Trivialität sind ein zweites antithetisches Paar, das mich interessiert. Denn die Moderne, darin sind sich alle Analysen einig (vgl. u.a. LESCHINSKY/ROEDER 1983; MÜNCH 1992; FREIBEUTER, H. 50, 1991) bewegt sich von der Mutualität menschlicher Beziehungen über die Partikularität von Institutionalisierung und Teilhabe zur Universalität von Geltungsradien und -ansprüchen sowie Partizipationen. Erheben wir nämlich Bildung und Qualifikation zu universellen Ansprüchen, dann haben wir auch deren Trivialisierung zu bedenken.

Schließlich werde ich drittens das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, Zentralismus und Förderalismus ansprechen und in allen drei Fragebereichen den Zusammenhang von Arbeit und Beruf, Berufsbildung und Allgemeinbildung, Qualifizierung und Bildung als konstituierende Faktorkombination des neuzeitlichen Bildungssystems. Dabei sollen die m.E. für unser Bildungswesen zentralen Gelenkstellen, nämlich das Abitur, das Duale System und das Facharbeitertum unter dem Theorem der Freisetzung und Vergesellschaftung betrachtet und dabei Universalisierung, Orthodoxie und Avantgarde als Vergesellschaftungsmodi begriffen werden.

Mit „Freisetzung und Vergesellschaftung“ sei der historische Bewegungsprozeß derart beschrieben, daß die Formgebung, also Institutionen und Organisationen sowie Kodifizierungen von Wissen, Recht und Werten, sich unter bestimmten Bedingungen auflösen. Sie geben dann Sinn, Inhalt und Form frei und ermöglichen deren neue gesellschaftliche Formgebung. Diese Formgebung vollzieht sich immer als Implikation, d.h. als eine Bündelung oder Verknotung derart, daß Bewußtseinsformen und Verkehrsformen, Produktionsformen und Lebensbedürfnisse sowie Lebenskräfte wechselseitig ineinander enthalten sind und daß die Form der gesellschaftlichen Basisrationalität entspricht. Und da es sich bei solchen epochalen Freisetzungen immer um die Freisetzungen der Formen von Arbeit und Kapital und ihres Verhältnissen zueinander handelt, ändern sich hiermit notwendig die Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Nutzung der Produktivkraftpotentiale.

Ich betone das Epochale des historischen Prozesses deshalb, weil es nicht um Teilveränderungen, Modifikationen oder Elemente von Evolution geht, deren Zusammenhang

uns verborgen bliebe. Die Entwicklung von der feudalistisch-ständischen zur kapitalistisch-beruflichen Verfaßtheit von Arbeit sehe ich z.B. als einen solchen Prozeß von Freisetzung und Vergesellschaftung. Das Verschwinden einzelner Berufe und Berufsgruppen und die Entwicklung neuer dagegen ist es nicht oder solange nicht, wie sich dabei die gesellschaftspolitische Verfaßtheit des Verhältnisses von Arbeit und Kapital und die Formgebung der Arbeitsteilung nicht grundlegend geändert hat.

Ich würde daher auch nicht „zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ nach Erkenntnissen suchen, sondern nach den Chancen fragen, die sich durch die Neuorganisation von Arbeit für die Koinzidenz von Bildung und Qualifikation ergeben.

So ist mein Thema geradezu als Antithema zum Kongreß-Rahmenthema gedacht. Es geht darum, neue Standorte auszumachen, die uns in unserem Nachdenken davor bewahren, uns selbst ständig dual zu nageln, indem wir unseren Kopf nunmehr zwischen Entweder-Oder hin und her bewegen. Einem Entweder-Oder, das nicht einmal zwei einander nicht einschließende Identitäten zur Wahl stellt, sondern nur ein und dieselbe; das eine Mal bejaht, das andere Mal infrage stellt, wodurch diese Art von Alternative allemal mit dem Nichts konfrontiert, dem Vakuum, und so zur Flucht in die Zwischenwelt führt, weil die Beziehungsfalle des Entweder-Oder nur zum Preis der Schizophrenie aushaltbar wäre. Man kann sich nicht zu etwas Neuem auffordern lassen, das sich in der Krise befindet. Aus einer solchen Paradoxie gibt es nur einen Ausweg, und dessen Ergebnis, nämlich Konservatismus oder gar Fundamentalismus als Modernisierungsantwort, ist Ausdruck von Schizophrenie aus Ausweglosigkeit.

Ich will und kann an dieser Stelle auf geschliffene Definitionsspiele verzichten. Dennoch möchte ich die Unterschiede benennen, die ich zwischen Modernisierung, Modernität und Moderne sehe. Die *Moderne* ist eine epochal übergreifende Kategorie, tendenziell im Sinne von Avantgarde. Demgegenüber ist die *Modernisierung* eher rückwärtsorientiert, bezeichnet nicht die vorausseilende, sondern die nachholende Formgebung und Gestaltung. Die *Modernität* als Verhalten und Gepräge nach dem neuesten Stand der Erkenntnis, der Entwicklung oder der Mode, sozusagen das Just-in-time-Phänomen, hat ausschließlich Gegenwartsbezug und ist daher, von ständig neuen Entwicklungen überholt, permanent in der Krise, solange sie sich nicht aus dem Wandel heraus als Avantgarde und damit als Moderne und als epochal begreift. Selbstreflexion von Individuen wie von Kollektiven, die auch das „Gestern bis Heute“ umfaßt, hat daher den Subjektstatus und die Autonomie verloren.

2. *Möglichkeiten der Koinzidenz und Kohärenz von Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten*

2.1 *Orientierungsstufe statt Abitur*

Betrachtet man die Herausbildung des modernen, d.h. bürgerlichen Bildungswesens seit dem 16. Jahrhundert, etwa beginnend mit den staatlichen Schulordnungen, dann läßt sich die Entwicklung als eine vom „annexum religionis“ als Instrument „guter Policey“ (LE-SCHINSKY/ROEDER 1983, S. 427) kennzeichnen. Auf einer solchen Stufe, unter dem Einfluß der Aufklärung, finden wir dann mit der endgültigen Ablösung vom „ecclesiasticum“, wie Paulsen es nennt (PAULSEN 1912, S. 149), die Entwicklung zur Einheit von Politicum und Oeconomicum. Das Bildungswesen wird Regulationsinstanz im Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und zugleich ökonomisches Vorleistungssystem (vgl. LISOP 1991; LISOP/HUISINGA 1984).

Wenn sich in den neuen Bundesländern mit atemberaubender Geschwindigkeit das dreigliedrige Schulwesen re-etablieren konnte und das Gymnasium sich höchster Beliebtheit erfreut, so erklärt sich dies daraus, daß die Struktur der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts nicht überwunden sondern nur unterbrochen und mit dem Etikett des Arbeiter- und Bauernstaates verdeckt worden war. So trifft, vom gesellschaftlichen Bewußtsein her gesehen, an der Wende des 21. Jahrhunderts für die neuen Bundesländer zu, was LESCHINSKY/ROEDER für das 19. konstatieren: „Zur Regulierung dieses Aufstieges (in die Schicht der hohen Staatsbeamten und leitenden Funktionsträger, I.L.) wiederum bediente sich der Staat, der – allerdings energisch reformierten – traditionellen Gelehrtenschule. Das Gymnasium und die ihm weitgehend angegliche Realschule ... sind die Schulen, die das besitzende Bürgertum ... gegen die Unterschicht abschirmt“ (LESCHINSKY/ROEDER 1983, S. 431).

Mit Blick auf die alten Bundesländer mag man dem entgegenhalten, daß wir hier seit fast dreißig Jahren gerade eine Öffnung des Gymnasiums und Egalisierungen im Bildungswesen beobachten können; daß die Hauptschule nur noch eine Restschule sei und die Realschule eine zu vernachlässigende Größe. Gewiß: doch all dies sollte uns nicht darüber hinwegtäuschen, daß der über die „höheren“ Stufen des Schulwesens laufende Verteilungskampf sich ausgebreitet hat. Der Berechtigungsnachweis für Hochschullaufbahnen kann auch im beruflichen Bildungswesen erworben werden, und es ist daher nicht bedeutungslos, daß das Schutzgitter gegen sozialen Aufstieg sich nach unten in die berufliche Erstausbildung verlagert hat.

Durch die Anhebung der Anforderungen mittels der Neuordnungen wird das Abitur nämlich tendenziell zur Normvoraussetzung. Anders ausgedrückt: Der Ausbildungszugang über das Abitur wird universell.

Diese Universalisierung nun läßt sich unter den Bedingungen gegenwärtiger familiärer Sozialisation einerseits und allgemeiner sozio-kultureller Determinanten andererseits (vgl. LISOP 1986) nur realisieren, wenn entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden, um den pädagogischen Anforderungen an eine Universalisierung ohne Niveausenkung zu entsprechen. Wo dies nicht geschieht, müssen wir uns entweder der Zweidrittelgesellschaft oder der Trivialisierung sowohl der materiellen als auch vor allem der formalen Bildung stellen. Begreifen wir aber die Unabwendbarkeit und Dringlichkeit der Universalisierung der gymnasialen Wissensbestände und Denktrainings, dann müssen wir auf einer neuen historischen bzw. epochalen Entwicklungsstufe die Überlegungen fortführen, die wir vor zwanzig Jahren unter dem Stichwort „Verwissenschaftlichung“ geführt haben.

Denn: „Unser Land wird auf die Probe gestellt: Im Innern der Bundesrepublik Deutschland müssen ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen versöhnt werden. In Deutschland muß die neu entstehende Republik ihren Menschen humane Lebensbedingungen sichern. In Europa muß aus der Vielfalt der Kulturen, Ethnien und Nationen ein Gemeinwesen erwachsen. In der Welt schließlich muß das Überleben der Menschheit gesichert werden. Hieran, so meinen wir, muß sich die Bildungspolitik orientieren, hieran muß sie sich messen lassen. Dies gilt für allgemeinbildende Schulen, dies gilt für die Berufsbildung, wo immer sie stattfindet, und dies gilt auch für jede Art von Weiterbildung“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 57)

Mit diesen Sätzen hat die Minderheitsseite der Enquetekommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ ihre Ausführung über „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ begonnen. Auch wenn der Pathos dieser Sätze stören mag, wird es wohl doch durch das Ausmaß der Herausforderung gerechtfertigt.

tigt. Denn die Dimension der Umbrüche und Freisetzen und insbesondere die darin enthaltenen Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche lassen bei der Formulierung von Grundsätzen und Perspektiven für die Zukunft fast verzagen. Eines aber wäre tödlich: sich selbst zum Opfer der Geschichte zu machen.

Aus diesem Selbstverständnis heraus und in dem Bewußtsein, daß heute nicht mehr modern sein kann, was es zu Beginn der „Moderne“ noch war, nämlich daß der Staat und staatliche Instanzen allein Subjekt von Bildungspolitik zu sein hätten, hat ein Arbeitskreis beim Bildungswerk des DGB in Hessen bereits 1989 Leitgedanken für eine epochal neuartige Bildungspolitik formuliert und dabei für die Aufhebung des Abiturs plädiert:

„Es hat einen guten Grund, daß die Studierfähigkeit von alters her mit einem Zeugnis der Reife attestiert wurde. Es bestätigte nicht nur, daß ein umfangreicher Wissenskanon absolviert und daß die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens in ihren Grundlagen vermittelt waren. Darüber hinaus war weit mehr von Bedeutung, daß die Abiturienten die Kraft geistigen und intellektuellen Durchdringens erfahren hatten, daß sie von Erkenntnisfreude und sozialer Verantwortung ‚bewegt‘ waren. Schließlich war das ‚psychosoziale Moratorium‘ von Bedeutung für die Entwicklung von Autonomie, Gestaltungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft. Der Schutz vor einer endgültigen Eingliederung in festgefügte Hierarchien und Sachzwänge noch während der Pubertät lag zentral hierin begründet. Wenn eine solche Grundlage der Studierfähigkeit vernünftig erscheint, dann läßt sich ein rein formales System des Hochschulzugangs heute noch weniger rechtfertigen als früher. Sowohl die Gefahr des intellektuellen oder auch nur ‚cleveren‘ Durchstartens als auch die weit verbreitete Orientierungslosigkeit der Studienanfänger legen es deshalb nahe, über eine Orientierungsphase nachzudenken.“

Die Aufgabe der Orientierungsphase wäre nach dieser Vorstellung dann, breitgefächert die universitären Einführungsveranstaltungen zu übernehmen, diese durch ausgewählte Übungen zur Einführung in bereichsspezifisches wissenschaftliches Arbeiten und durch Vertiefungsstudien nach Wahl zu ergänzen und mit der Methodologie des wissenschaftlichen Arbeitens sowie mit den speziellen Sprach- und Denkmustern vertraut zu machen. Durch Rückgriff auf bewährte Modelle wissenschaftspropädeutischen Arbeitens bekäme hier die universitäre Curriculumreform eine neue Chance.

„Von der Seite der Berufsbildung gedacht, könnte die Orientierungsphase – ebenfalls breit gefächert – die Bestandteile der eineinhalbjährigen Fachausbildung übernehmen. Die Fachausbildung ist die letzte Stufe der augenblicklichen, dreieinhalbjährigen ‚Lehre‘, wie sie nach der Verabschiedung der Neuordnungen gegliedert wurde. In der Fachausbildung werden die auf das konkrete Arbeiten bezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Deshalb dient diese Phase – auf der Basis der skizzierten, auch arbeitsorientierten neuen Jugendschule – besonders gut zur Orientierung bei gleichzeitiger Qualifizierung.

Die wissenschaftlichen und die berufspraktischen Bestandteile der Orientierungsphase sind zwar kombinierbar, nicht jedoch im Sinne der Gleichwertigkeit aufrechenbar. Die Geschichte entsprechender Modellversuche (z.B. Kollegstufe), aber auch ein Vergleich der Inhalte, der Denk- und Sprachstile lehrt, daß die erstrebenswerte soziale Gleichwertigkeit von Bildungsgängen nicht mit inhaltlicher Gleichwertigkeit identisch ist. Wenn dem so wäre, müßten z.B. Vordiplome als Äquivalent für Facharbeiter- oder Kaufmannsgehilfenbriefe anerkannt werden.

Die Orientierungsphase sollte keine altersspezifische Bildung erhalten. Erst damit läßt sich gewährleisten, daß der Weg zum Studium jederzeit auch von der Erwerbstätigkeit her eingeschlagen werden kann. So gedacht, fungiert die Orientierungsphase auch nicht als

Oberstufe und Abschluß des (allgemeinen) Schulsystems. Sie bildet vielmehr ein neuartiges Element der Bündelung von und der Vermittlung zwischen Grundstudium, praktischer Berufsausbildung und Weiterbildung. Für die organisatorische, juristische und finanzielle Gestaltung sollten regional unterschiedliche, aber als gleichwertig anzuerkennende Modelle entwickelt und erprobt werden“ (DGB 1984, S. 9f.).

Allen Traditionalisten unter den Befürwortern gründlicher deutscher Berufsausbildung sträuben sich bei diesem Entwurf einer Orientierungsstufe die Haare. Reduziert er doch die Berufsausbildung auf zwei Jahre, noch dazu auf die oberen, scheint er die Unterstufe und die Teile der Mittelstufe abzukappen und schweigt er sich aus über das Duale System – jedoch nur scheinbar, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden.

2.2 Verschlankung des Dualen Systems und Perspektiven seiner neuen Verortung

Neue Produktionsstrukturen, die Zukunft der Arbeitsmärkte und Maßnahmen-Politik einerseits, Veralterung von Wissensbeständen und die Dringlichkeit lebenslangen Weiterlernens haben das Duale System in die Zange genommen. Über seine Musealität kann inzwischen und wurde inzwischen offen gesprochen und geschrieben (vgl. GEISLER 1991; FINGERLE/KELL 1990; KUTSCHA 1990; LISOP 1990, STRATMANN 1990). Hier geht es um den Gesichtspunkt der Universalisierung als Ausdruck epochenübergreifender Moderne, der die Berufsausbildung als Abiturersatz der kleinen Leute, als trivialisierte Bildung obsolet gemacht hat. Dieser Ersatz genügt nicht den Herausforderungen, vor denen wir heute stehen.

Gleichzeitig aber – und auch das ist unverzichtbar – universalisieren sich viele der partikularistischen Inhalte von Berufsausbildung und drängen auf eine Neubesinnung in Fragen der polytechnischen Bildung. Nur dann nämlich – um ein Beispiel zu nennen – wenn die Werker in der so heiß diskutierten Gruppenfertigung auch in Kosten- und Abrechnungssystemen und in innerbetrieblichen Teilmärkten denken lernen, können sie die zwingend erforderliche Autonomie und demokratische Kooperation erlangen. Nur dann, wenn sie die Gesetze der Fertigung als technische und zugleich ökonomische begriffen haben und selbst entsprechende Abrechnungssysteme und Verrechnungssysteme mit bedenken lernen, entgehen andererseits z.B. Buchhaltungs-, Kalkulations- und Finanzabteilungen der Existenzvernichtung durch Aufträge an Spezialfirmen. Die Schaffung neuer Ausbildungsberufe, das heißt Partikularisierung in einem hochdynamischen Prozeß der Universalisierung, kann darum bestenfalls als Verzweiflungstat oder aphorisch als Modernisierung bzw. Modernität oder Moderne bezeichnet werden. Ohne eine breite, neue Phase curricularer Integration von einstmalig beruflichem und allgemeinem Wissen werden wir daher wohl kaum vorankommen.

Duales System und Gesamtbildungssystem oder Bildung und Qualifikation verhalten sich, für sich genommen, zwar wie Teil und Ganzes, wir müssen sie aber gleichwohl noch einmal mit dem übergeordneten Ganzen, das heißt mit der Basisrationalität der Gesellschaftsformation korrelieren. Diese Basis- und Systemrationalität ist nach MAX WEBER (vgl. WEBER 1981) die Kapitallogik. Aber – und an dieser Stelle wird es für Pädagogik und Erziehungswissenschaft interessant – diese Logik verlangt nicht nur die Mehrung des Profits. Sie war stets auch auf die Entfaltung des Humanvermögens verwiesen. Dieser Januskopf der europäischen Moderne, oder, altmodisch aber immer noch richtig formuliert, ihr Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital, wurde durch die protestantische Ethik verdeckt. Die von ihr entwickelte Ideologie der innerweltlichen Askese im Dienste der Meh-

rung des Kapitals durch disziplinierte Berufsausbildung und Akzeptanz der jeweiligen gesellschaftlichen Positionierung machte die Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens und seine Öffnung für Neuorientierungen geradezu zur Sünde.

Von daher läßt sich meines Erachtens auch das größte Schisma der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft begreifen. Ich meine die Spaltung ihrer Vertreter dahingehend, daß die einen die Funktion institutionalisierter Bildung restlos im Verwertungsinteresse des Kapitals aufgehen sehen (als Kritiker oder Befürworter), während die anderen daran festhalten, auch über das Bildungswesen – wie vermittelt auch immer – gesellschaftspolitischen Herausforderungen begegnen zu müssen und zu können.

Vertritt man die zuletzt genannte Position, dann gibt es zwei Grundmöglichkeiten zu denken und zu handeln: entweder deterministisch, d.h. in der Folge partikularer technischer oder ökonomischer Entwicklungen und damit selten über das Heute hinaus, oder generierend für die Zukunft. Der gegenwärtige technisch-ökonomische Wandel, die objektive Dynamik der Entberuflichung, die ich oben angedeutet habe, verweisen vor allem auf die Bedeutung des Humanvermögens. Die Chance zu seiner Entwicklung und Entfaltung und zu diesbezüglich größerer Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (vgl. LISOP 1991) in allen Bereichen von Arbeit, sei es in Erwerbsarbeit, in gesellschaftlicher Arbeit oder in privater Reproduktionsarbeit, verweist über die Partikularismen der Verberuflichung hinaus.

Deshalb sehe ich Berufsbildung als Moderne; und das ist etwas anderes als modernisiert, eingebettet in der oben erwähnten Orientierungsstufe; zwischen einer bis zum zwölften Jahr reichenden polytechnischen Jugendschule für alle und der neuartig zu entfaltenden Weiterbildung neu verortet.

Ob die Berufsausbildung dual oder nur betrieblich oder nur schulisch erfolgt bzw. erfolgen wird, das ist für mich kein Streitpunkt. Das dürfte je nach Berufsfeld, Berufsgruppe, regionalen Spezifika etc. auf unterschiedliche Art sinnvoll sein und sollte auch unterschiedlich gehandhabt werden können. Die europäische Entwicklung setzt da monopolistischen Lösungen sowieso – ich hoffe es wenigstens – ein Ende.

2.3 Die Facharbeiterfrage als Nagelprobe der berufspädagogischen Moderne

Solange in der Industrie ein umfangreicher Arbeitskräftebedarf bestand, wurde dieser sowohl mit Ungelernten gedeckt als auch mit Personen, die eine fachfremde Ausbildung, z.B. eine im Handwerk, durchlaufen hatten. Sowohl die in der Berufsbildung erworbenen Arbeitstugenden wie die durch eine Berufsausbildung gefestigte und zum Teil erweiterte Allgemeinbildung eröffneten dem gelernten Bäcker, Schneider oder Binnenschiffer Aussichten auf die Position einer qualifizierten Fachkraft im Industriebetrieb. Neben der Tatsache, daß die Industrie überhaupt Arbeitsplätze bot, waren bessere Entlohnung und Sozialleistungen der Grund für ein Überwechseln.

Zieht man in Rechnung, daß bis heute zum Teil weit unter 50 % der Fertigungsarbeiter eine Facharbeiterlehre durchlaufen haben, dann wird bestätigt, was wir aus Untersuchungen zur Entstehung des Facharbeiters als Beruf wissen (vgl. EBERT 1984; ROBAL 1988), daß dieser nämlich nur zum geringen Teil dem Qualifikationsbedarf entsprang. Schutz des Handwerkers und sozialisationsstrategische Ziele sind vielmehr das eigentliche Movens für die Schaffung des Facharbeiterberufes gewesen.

Trotz der Neuordnung der wichtigsten Facharbeiterberufe wird sich die Schwierigkeit vergrößern, entsprechend ausgebildete Jugendliche adäquat an Facharbeiterplätzen einzu-

setzen. Ob die vielbeschworene lernende Fabrik das Erfolgsmodell der Zukunft ist, wird selbst aus den Reihen der IG Metall bezweifelt (vgl. HEIMANN 1990). Wenn der Systemregulierer, wie HEIMANN im Rückbezug auf Studien des SOFI meint, den Facharbeitertypus der Zukunft darstelle, so werde er zahlenmäßig etwa 5 bis 10 % der Fertigungsarbeiter umfassen. Was aber ist mit der Majorität, die den „Rest“ stellt, und was ist mit deren neuer Verberuflichung?

In seiner Studie über „Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung“ (HARNEY 1991) macht HARNEY unmißverständlich klar, daß wir nicht länger daran vorbei sehen können, daß die Wirklichkeit des Berufes keine konkrete ist, sondern eine, die der regulativen Vermittlung zwischen der Realität der betrieblichen Arbeit und der gesellschaftlichen Simulationsform ‚Berufsbildung‘ dient. Dies mit vornehmlich sozialpolitischer Wirksamkeit, d.h. bezüglich Versicherung und Tarifgestaltung. Und HUISINGA (vgl. HUISINGA 1990) weist darauf hin, daß die vom SOFI vertretene Reprofessionalisierungsthese nicht bezüglich langfristiger Tragfähigkeit belegt sei, so daß die Neuordnung sich langfristig durchaus als gesellschaftspolitische Fehlinvestition erweisen könnte. Da sich zeige, daß die Berufsbildungsforschung sich nicht fraglos auf die Ergebnisse anderer Disziplinen berufen könne, stelle sich die Aufgabe immer schärfer, das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Qualifikation von einem eigenen Bezugspunkt aus zu bestimmen, nämlich von dem der Bildung.

3. Eigentum und Mimesis oder: Entfaltung des Humanvermögens als moderne Rationalität

„Eigentum und Mimesis“ waren die zentralen Begriffe des von DIRK AXMACHER in dem von ihm vorgesehenen Beitrag. Nachdem wir nun seinen plötzlichen Tod zu beklagen haben, möchte ich an diesen beiden Begriffen zeigen, daß die Koinzidenz von Bildung und Qualifikation sich seit dem Ende der ständischen Gesellschaft nicht in der Beruflichkeit ereignet, es sei denn als herbeidefinierte.

Wenn es als erwiesen gelten kann, daß der Beruf ein Konstruktregulativ ist, welches über das ordnungspolitisch installierte Tarifwesen der Einkommensregulierung dient, dann stellt er unter der Bedingung von gesichertem Arbeitsplatzangebot und von Übereinstimmung zwischen Berufsausbildung und Arbeitsplatzrealität in der Tat eine spezifische Form von Eigentum dar. Wenn ferner die These STRATMANNs gilt, daß die Berufsbildungstheorie die überhöhende Ideologie einer Bildungspolitik war, die kostengünstig und wirkungsvoll ständische Interessen, obrigkeitsstaatliche Raison, ökonomisch partikulare wie volkswirtschaftlich übergreifende Interessen verband (vgl. STRATMANN 1988; LISOP 1990), dann haben wir zu fragen, ob diese über die Berufsausbildung „abgewickelte“ Lösung des Problems der Bildung der Allgemeinheit heute noch trägt.

So von den Belangen der Bildung aus zu fragen und zu denken, bedeutet nicht, die Berufsidee willkürlich infrage zu stellen, wohl aber, ihre bloße Modernisierung als zukunftsfruchtig anzusehen.

Als Konstitutionsprinzip individueller und kollektiver Subjektbildung war der Beruf bereits mit dem Ende der ständisch organisierten Gesellschaft freigesetzt. Das Subjektbildungsproblem präsentierte sich von nun an ungleich komplexer, wie sich an der Ausdifferenzierung des Schulwesens und der Tendenz der Universalisierung der gelehrten Bildung zeigte. Wenn wir die aus der gesellschaftlichen und anthropologischen Realität resultierende Komplexität von Bildung heute noch immer mittels Berufsausbildung realisieren wollen (d.h. über die Partikularität), dann müssen wir damit rechnen, daß sich diese Paradoxie

nicht länger ideologisch verbrämen läßt, und zwar wegen des weiter oben erwähnten Universalisierungsbedarfs. Dieser ist mit dem Flexibilitätsbedarf verknüpft, weshalb wir als Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und dem Speziellen ein didaktisches Versatzstück brauchen. Es läßt sich theoretisch in der Exemplarik finden und inhaltlich in der Polytechnik.

Ich verkenne nicht, daß, als individuelles Schicksal betrachtet, Berufsverlust Identitätsverlust und soziale Entwurzelung bedeuten kann. Aber solches möchte ich nicht als Eigentumsverlust verstanden wissen, weil die Persönlichkeit und die gesellschaftliche Verortung von Menschen keine Waren sind. Auch ist Entberuflichung nicht gleich Berufsverlust. Entberuflichung ist etwas ökonomisch Strukturelles. Es handelt sich dabei um die Reorganisation von Arbeitsteilung im Zuge von Freisetzung und Vergesellschaftung und weder um Enteignung von Privateigentum, noch um soziale Deprivation.

Die Beruflichkeit, die sich längst im historischen Freisetzungsprozeß befindet, im dialektischen Sinne aufzuheben, ermöglicht uns auch, die Mimesis aufzuheben. Lassen Sie mich versuchen, dies mit einem Text zu erklären, der einen Kontrast zu dem Programmtext dieses Symposions bilden soll:

„Ein institutionelles Muster (z.B. Lebensbewältigung, I.L.) ist nicht deckungsgleich mit dem konkreten Handeln, sondern vielmehr ein normativer Maßstab, an dessen Geltung sich die Akteure orientieren. Die Orientierung an dem Muster bedeutet, daß die einzelnen Akteure wechselseitig dessen Fügültighalten erwarten und sich darauf einstellen; sie handeln entweder konform oder müssen Abweichungen vor den anderen verhehlen und mit der konsensuell abgestützten Sanktionierung durch die Normgemeinschaft rechnen; im Falle der Ablehnung müssen sie die Illegitimität des Musters im Lichte allgemein verbindlicher Normen nachweisen“ (MÜNCH 1992, S. 16).

Mimesis und Mimikri – sie sind miteinander verwandt – ermöglichen das Verhehlen. Beruflichkeit ist die Maske, in die Qualifizierung schlüpft, um sich als Bildung darzustellen, und Bildung, um Warencharakter und damit Verkäuflichkeit zu erhalten. Nichts ist daran illegitim in einer Gesellschaft, die sich über den Warenmarkt reguliert. Alles ist daran illegitim, wenn man die volle Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens als neue Rationalität begreift, als neue Stufe der Vergesellschaftung, auf welche die Moderne sich seit Anbeginn hinbewegt.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Ingrid Lisop, Am Eschbachtal 50, 6000 Frankfurt 56

WILTRUD GIESEKE

Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik

Die Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist auf dem Wege zu ihrem Gegenstand; sie hat meiner Ansicht nach zuviel Sorge, daß ihr die Definitionsbestimmung zu eng geraten könnte, ich sehe gegenwärtig aber eher Anzeichen für das Gegenteil. Auseinandersetzung-

gen mit der Moderne liegen u.a. in Veröffentlichungen von SCHLUTZ (1984), KADE (1989), HERLYN/VOGEL (1989) und nicht zuletzt von STRUNCK (1988) vor.

Für Rezeptionen der HABERMASschen Auslegungen verweise ich, was den Bildungsbegriff betrifft, besonders auf SCHLUTZ (1984), was Ausführungen zur Rezeption der BECKschen Thesen reflexiver Modernisierung und die Nutzung des Individualisierungsarguments für die Erwachsenenbildung betrifft, verweise ich auf KADE (1989, 1991) und HERLYN/VOGEL (1989). KADE stellt dar, daß die Fragen pädagogischen Handelns und Professionalisierungsfragen, wenn auch sehr ambivalent und empirisch nur begründet durch die Kursleiter aufgegriffen werden, während Kursteilnehmer Erwachsenenbildungsveranstaltungen mit einer autonomen Aneignungsperspektive nutzen und Bildung als Selbstproduktion verstehen. Andererseits bildet sich inzwischen eine Vielzahl von Bildungskulturgemeinschaften mit pädagogischem Anspruch, so daß diese Universalisierung und die individuellen Aneignungsstrategien dazu führen, daß die Erwachsenenbildung von innen heraus ihre Gestaltungsmacht verliert (KADE 1989, S. 800). Dieses wird als eine weiter-treibende Säkularisierung der Subjektbildung verstanden. „Die Veränderung des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft besteht somit darin, daß das Pädagogische inzwischen zu einem immanenten Teil der gesellschaftlichen Verständigung und (Re-)Produktion geworden ist und nur indem es zu einem festen Bestandteil der Alltagskultur der Institutionen und Subjekte geworden ist“ (KADE 1991, S. 58). Mit dieser Aussage können sich antipädagogische und antiinstitutionelle Affekte eine neue Form geben, gleichzeitig akzeptiert man das bestehende Subsystem Erwachsenenbildung, wie es der gesellschaftliche Status quo bietet. Aber Institutionalisierung und freie Suchbewegungen sind im Grund zwei Seiten der gleichen Medaille.

BERGER (1988) stellt für die Soziologie fest, es gebe trotz unterschiedlicher Varianten nur einen Modernitätsbegriff, der bereits bei den Vätern der Soziologie, vor allem bei MAX WEBER, angelegt ist und den PARSONS zu einer positiven Bejahung der Moderne umformulierte. Moderne ist danach ein gegen „Herkunftswelten ... abgerichtetes Abschaffen“ (ebd., S. 227). Wir haben es mit einem Prozeß der Unterscheidung und Abgrenzung gegenüber der Vergangenheit zu tun. Die Moderne ist bei der Sinnstiftung von Leben auf sich selbst zurückverwiesen. Selbstreflexive Kapazitäten müssen für die traditionsunabhängige Sinnstiftung gefunden werden. Subsysteme sind das Resultat. Es findet ein Prozeß funktionaler Differenzierung statt.

EISENSTADT (1979) begründet die Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung weniger aus Bedingungen systemimmanenter Entwicklungszwangsläufigkeiten. Ihm geht es um den Erhalt der Komplexität bei der Analyse der Modernisierung im Verhältnis zur Tradition. Anlaß für Modernisierungsprozesse bieten ihm die nach sozialer und politischer Beteiligung drängenden Gruppen, die sich um Protestthemen sammeln. Die Probleme der Modernisierung liegen danach in der Errichtung institutioneller Strukturen, die den Wandel absorbieren und die ursprünglichen Grundlagen der Gesellschaft erweitern, um die neuen Gruppen in einen Bezugsrahmen zu integrieren (vgl. EISENSTADT 1979, S. 234). Ob die gesellschaftliche Absorption und Bearbeitung der sogenannten Protestthemen, wie EISENSTADT meint, auch zur Umorganisation von Macht und zuwachsender Partizipation von verschiedenen Bevölkerungsgruppen führen, bedarf allerdings noch eines empirischen Belegs.

Ich möchte im Anschluß an EISENSTADT das Verhältnis von Modernisierung und Erwachsenenbildung in der jüngsten Gegenwart nachzeichnen.

Die Erwachsenenbildung ließ sich erst in den letzten Jahrzehnten in den gesellschaftli-

chen Modernisierungsprozeß integrieren. Das zentrale Protestthema – über Bildung zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen – führte zu ihrer gesetzlich gesicherten Institutionalisierung, die ihre Pluralität nicht beeinträchtigte und die sogenannten freien Träger zu weiterem Ausbau veranlaßte. Dieser Prozeß hält an. Grundversorgung und Mindestangebot sind hier die Stichworte (KGST-Gutachten 1973). Es war die Absicht, Erwachsenenbildung vor politischer Instrumentalisierung zu schützen und ihre Autonomie zu erhalten. Unterthemen des Generalthemas „Bildung zur Demokratisierung“ waren: Chancengleichheit, gleiches Recht auf Bildung für alle, lebenslanges Lernen (STRZEZELEWICZ 1984; KNOLL 1974; SIEBERT 1983), Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Solche Ansprüche realisierten sich in Zertifikationsangeboten für den Sprach- sowie den naturwissenschaftlichen Bereich (TIETGENS u.a. 1974; SCHULENBERG 1986), in der Zielgruppenarbeit, in handlungs- und erfahrungsorientierten Lernkonzepten (NEGT 1975; MADER 1975), um sogenannte bildungsunterprivilegierte Bevölkerungsgruppen zu erreichen (NUISSL u.a. 1980; MADER/WEYMANN 1979; SCHIERSMANN 1984), und führten an einigen Erwachsenenbildungsinstitutionen auch zu veränderten Programmstrukturen.

Für einen Moment in der Geschichte sah es so aus, als gingen – wie BECK/BONSS es 1984 formulierten – die pragmatische Aufklärung als Durchsetzung von Zweckrationalität im Institutionalisierungsprozeß und die kritische Aufklärung als Realisierung von Emanzipation idealtypisch zusammen. Protestthemen im Sinne von EISENSTADT haben gegenwärtig ihren politischen Rückhalt verloren.

Eine professionelle Grundlegung, die in einem gemeinsamen erwachsenen-pädagogischen Wissenschaftsbezug aller Professionsangehörigen gelegen hätte, erreichte man nicht. So konnte sich Professionalisierung nur insoweit durchsetzen, als man hauptberufliche Mitarbeiter anstellte und ihnen pädagogische Zusatzqualifikationen vermittelte. Das hatte den Vorteil, daß schulische Prinzipien des Arbeitens in die Bildungsarbeit mit Erwachsenen nicht eingingen und offene Planungsprozesse die Regel wurden. Laienkompetenz und Expertenwissen gingen eine offene Verbindung ein, was die Erwachsenenbildung jedoch nicht vor der Kritik bewahren konnte, sie mache den Lernenden zum Klienten.

Untersuchungen zum professionellen Habitus (GIESEKE 1989) zeigen die Kehrseite dieser Entwicklung, und auch die spüren wir gegenwärtig besonders in bezug auf die Autonomie des Subsystems Erwachsenenbildung. Da die Professionalisierung sich unmittelbar durch die berufliche Sozialisation in den Institutionen vollzieht, konnte sich das Verwaltungs Handeln dominant im Bewußtsein der Pädagogen festsetzen. Die Erwachsenenbildner, nicht stabilisiert durch Professionsbewußtsein, können dem Durchregieren und Instrumentalisieren von seiten der Politik und der Verwaltung nur wenig an professionellen Interpretationen entgegensetzen. Gleichwohl besteht bei ihnen Interesse an Professionswissen. Hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter suchen in berufsbezogenen Fortbildungsveranstaltungen nach gemeinsamen normativen Leitprämissen für die Begründung ihres Handelns. Dieses sind Behelfsformen, wenn differenziertes Wissen nicht angeeignet werden konnte oder von der Wissenschaft nicht angeboten wurde (GIESEKE 1981). Veröffentlichungen von S. KADE und J. KADE machen den Kursleiter zum Ausgangspunkt für Professionsüberlegungen, dadurch wird stärker der Beziehungs- und der interaktive Handlungsaspekt betont (J. KADE 1989; S. KADE 1990).

Protestthemen sind gegenwärtig aufgehoben bei den sozialen Bewegungen, die die kritische Aufklärung auf die Moderne selbst anwenden. Das Projekt Moderne scheint an seinem Ende angekommen zu sein. Die Folgelasten industrieller und wissenschaftlicher Revolution bedrohen unser Leben, Katastrophenszenarien sind hinreichend bekannt. Reflexi-

ve Kapazitäten für die Moderne über eine allgemeine und kritische Erwachsenenbildung finden auch im Bereich der Enquete-Kommission „Bildung 2000“ keine Beachtung. Wo die Subsystembildung gerade im Weiterbildungsbereich umgangen wird, da steht die Weiterbildung unter einem abhängigen partikulären und temporären Auftrag. Durch welche öffentliche Kontrolle und welche professionellen Standards kann dem Abnehmer ein bestimmter Qualitätsstandard zugesichert werden?

Ein Protestthema, das sich Schritt für Schritt mühsam Platz schafft, ist das „Geschlechterverhältnis“. Seit gut 15 Jahren wird es wieder intensiver behandelt (in der Politik, in der Theorie und in der Forschung), aber der Durchbruch zu einer gesamtgesellschaftlichen Tragweite fehlt.

Die Erwachsenenbildung ist nun aber die zentrale Institution, die von den handelnden Subjekten dieses Protestthemas, von den Frauen, dominant aufgesucht wird. Die im 19. Jahrhundert entstandenen Begründungen für ein hierarchisches Geschlechterverhältnis sind überholt und auch durch Bildung abgearbeitet worden. Empirische Befunde über Benachteiligung, wechselvolle Lebensläufe von Frauen, ihre doppelte Sozialisation für Familie und Beruf verweisen auf einen spezifisch weiblichen Lebenszusammenhang. (Für die berufliche Weiterbildung verweise ich auf die Arbeiten von SCHIERSMANN.)

Beachtenswert ist, daß die Situation von Frauen in der beruflichen Bildung im Enquete-Bericht „Bildung 2000“ ungewöhnlich ausführlich behandelt wird. Aber wir wollen uns nichts vormachen: Wenn nicht Frauen in der Kommission vertreten gewesen wären, wären die Forschungsergebnisse ohne Folgen geblieben.

Die Moderne mit ihren funktionalen Institutionalisierungsprozessen ist auf die männliche Biologie, den eindimensionalen Lebenslauf zugeschnitten, er fungiert als Maßstab. Die Gesellschaft ist auf ein Denken und Handeln in der Zweigeschlechtlichkeit nicht eingestellt. Die mit der Moderne durchgesetzte Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit ist vor allem Ausdruck eines hierarchisierten Geschlechterverhältnisses. ROUSSEAU, der nicht nur über „Emile“ nachgedacht hat, wird von den Pädagogen, aber nicht nur von ihnen, gerne als einer der Ziehväter der modernen Pädagogik bezeichnet. Er hat aber auch das komplementär gedachte Weiblichkeitsbild „Sophie“ entworfen, das die Mädchenbildung bis zum Ersten Weltkrieg und das Frauenbild bis in die Gegenwart hinein geprägt hat. Die Vorurteilsgeschichte über Frauen des doch so fortschrittlichen 19./20. Jahrhundert ist angefüllt mit Klischees, die gegenwärtig, wenn sie nicht zu einem von beiden Geschlechtern umformulierten „Protestthema“ werden, als modernisierte Klischees weiterwirken. BECK schreibt die Destruktivität des Geschlechterverhältnisses weiter, da er die männliche Rolle in der Moderne nicht überdenkt und lediglich die Ansicht vertritt, wenn Männer einen Teil der Hausarbeit übernähmen, würde sie dies in ähnlich feudale Abhängigkeit bringen wie gegenwärtig die Frauen. Das, was HABERMAS unter dem Stichwort kulturelle Reproduktion beschreibt, betrifft u.a. Aufgaben des Versorgens, des Hegens, des Erziehens, des Bildens. Dieses sind aber gesellschaftlich unabweisbare Aufgaben, die nur um den Preis gesellschaftlicher Verwahrlosung zum Nulltarif zu haben sind. Die kulturelle Reproduktion kann nur mit der Folge von Pathologisierungen nach dem Muster technischer Rationalisierungen ablaufen (vgl. HABERMAS 1981, S. 476, 477). Kultur ist das, was DOROTHEE SÖLLE meiner Ansicht nach ganz richtig sagt – HABERMAS spricht es indirekt an – „... was die Gabe zum Lieben entwickelt“. Mit dem Protestthema Frauen ist also nicht ein partikulares Thema erneut auf die Tagesordnung der Moderne gesetzt, sondern ein gesamtgesellschaftliches mit erheblichem Anforderungsdruck auf die Neustrukturierung kultureller Reproduktion. Wenn den Frauen zur Umsetzung ihrer Potentiale während der wichtigsten Jahre

ihres Lebens nur der alte Weg eines Lebens im Privaten eingeräumt wird, bleibt nur noch der von ihnen bereits begonnene Weg offen, ihre Kinder allein zu erziehen, berufstätig zu sein, Sinnstiftung und reflexive Orientierungshilfen, wie bereits gegenwärtig, in der Erwachsenenbildung abzuholen. Dieses wird ein dominierender Weg sein, wenn der männliche Weg gesellschaftlicher Maßstab bleibt und nicht die Zweigeschlechtlichkeit als öffentliche Größe diskutiert wird.

Fragen der Zweigeschlechtlichkeit, der Perspektivwechsel vom Mann zur Frau, von der Frau zum Mann und die Perspektivverbindung werden ein noch länger andauerndes Protestthema der Gesellschaft bleiben, das Frauen für sich selbst zu einem Bildungsthema erklärt haben. Hierfür benötigen sie die offenen Institutionen der Erwachsenenbildung, die auch bisher typische weibliche Lebensläufe berücksichtigen.

Entgegen ihrer gesellschaftlichen Beachtung spielt die Erwachsenenbildung durch ihr offenes, plurales, aber auch vor allen Dingen öffentliches System eine große Rolle in der Modernisierung der Moderne. Nur besetzt ihre autonom und freiwillig, aktiv und mit Ausdauer kommende Klientel ein Protestthema, das man lieber im Verborgenen hält. Erwachsenenbildungsforschung könnte diesem Protestthema mehr Gehör verschaffen. Im Gegensatz zu dem in den letzten Jahrzehnten beschworenen revolutionären Arbeiter, den man zu den Bildungsinstitutionen und zur Veränderung der Verhältnisse drängen mußte, liegt hier das subjektive Interesse an Bildung, an Veränderung der eigenen Situation offen zutage, doch es interessiert niemanden oder besser gesagt, die dominante Männergesellschaft bewegt sich nur schwerfällig. Es schiene mir ein sinnvoller Beitrag zur Gestaltungsoffenheit der kulturellen Moderne zu sein, wenn ein neuer kritischer Bildungsbegriff die Zweigeschlechtlichkeit zum Ausgangspunkt nähme – das eingeschlechtlich bestimmte Zeitalter der Moderne ist an sein Ende gekommen.

Literatur

- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt a.M. 1983.
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991.
- BRÜCKNER, M.: Besetzte und unbesetzte weibliche Räume. In: GLATZER, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. 25. Deutscher Soziologentag Frankfurt. Opladen 1991.
- DOOHM-MÜLLER, St.: Soziologie ohne Gesellschaft? Notizen zum Gegenstandsverlust einer Disziplin. In: MÜLLER-DOOHM, St.: Jenseits der Utopie. Frankfurt a.M. 1991.
- GIESEKE, W.: Arbeitsformen feministischer Zielgruppenarbeit. In: MADER, W.: Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen 1990.
- GLATZER, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Opladen 1991.
- HERLYN, J./VOGEL, U.: Familienfrauen und Individualisierung. Ein Literaturbericht zur Lebensmitte und Weiterbildung. Weinheim 1988.
- HERLYN, J./VOGEL, U.: Individualisierung. Eine neue Perspektive auf die Lebenssituation von Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989), H. 3, S. 162–178.
- HEUER, U.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von (Haus-)Frauen in der Erwachsenenbildung. Diss. Bremen 1991.
- KADE, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124–140.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsprozessen. Weinheim 1989.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: ZfPäd. 35 (1989), H. 6, S. 788–808.
- KADE, J./LÜDERS, CH./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der

- Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen. In: ZfPäd., 27. Beiheft, Weinheim 1991.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn 1990.
- KRAIKER, G.: Kontinuität und Diskontinuität in der Kritik des Fortschritts: Verkehrung der Fortschrittsposition von Links und Rechts in den 80er Jahren. In: MÜLLER-DOOHM, St. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt a.M. 1991.
- KURZ, R.: Der Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Frankfurt a.M. 1991.
- MEINBERG, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaften. Darmstadt 1988.
- MEURER, B.: „Geschlechterverhältnisse in der Risikogesellschaft – Modernisierungskritik als patriarchale Rechtfertigungstheorie“. In: GLATZER, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Opladen 1991.
- NIEHOFF, E.: Keine Angst vor Elektronik. Bericht über eine Umschulungsmaßnahme von Frauen und Männern in Elektronikberufen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“. Berlin 1989.
- OECHSLE, M./GEISSLER, B.: Kontinuitätserwartung und Lebensplanung junger Frauen. In: GLATZER, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Opladen 1991.
- SCHIERSMANN, Ch.: Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts. Bielefeld 1987.
- SCHIERSMANN, Ch.: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. Zugangsweisen von Mädchen und Frauen zu den neuen Technologien. Bonn 1987.
- SCHIERSMANN, Ch.: Berufsausbildung von Frauen. Situation und Förderansätze im Kontext neuer Technologien. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 145. Nürnberg 1990.
- SCHIERSMANN, Ch.: Der weibliche Lebenszusammenhang als Strukturierungsmoment von Erwerbsverläufen. In: GLATZER, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. 25. Deutscher Soziologentag Frankfurt. Opladen 1991.
- SCHLUSSBERICHT DER ENQUETE-KOMMISSION „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Deutscher Bundestag, 11. Wahlperiode, Drucksache 11/7820, 1990.
- TIPPELT, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.

Anschrift der Herausgeberin:

PD Dr. Wiltrud Gieseke, Am Hafenberg 9, 4952 Porta Westfalica

Symposion 11.

Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich. Theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven

VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER

Bericht über das Symposion

Modernisierung hat – als analytisches Konzept, als explizite Theorie oder als reformpolitisches Programm – im Bereich Vergleichender und Internationaler Erziehungswissenschaft eine lange Tradition. In den 1960er Jahren, und insbesondere im nordamerikanischen Raum, bildeten Modernisierungstheorien geradezu einen paradigmatischen Kern vergleichender und internationaler Bildungsforschung (vgl. KELLY/ALTBACH/ARNOVE 1982, S. 515ff.). In Form von Konvergenztheorien erlangten sie auch im europäischen Kontext Prominenz. Die den einschlägigen Prognosen widersprechenden Entwicklungen in zahlreichen Ländern der sogenannten Zweiten und Dritten Welt jedoch und die vielfach kritische Beziehung zwischen Erziehung und Modernisierung haben seither dazu beigetragen, die Erklärungskraft solcher Theorien auszuhöhlen. Dabei wird häufig übersehen, daß bei dem Geschäft der empirischen Kritik und konzeptionellen Differenzierung von zunächst universalistisch ausgreifenden Theorieansätzen gerade international vergleichende Forschung eine wichtige Rolle gespielt hat. Weitgehend übergangen wurden in der vergleichenden Bildungsforschung bislang aber auch die jüngeren Diskussionen zur Post-Moderne (vgl. jedoch RUST 1991).

Die sieben Referate, die in dem Symposion vorgetragen und diskutiert wurden, knüpften mit unterschiedlicher theoretischer bzw. regionaler Akzentuierung an diese heterogene Diskussionslage an. Den ersten Halbtage nahmen drei Beiträge ein, welche jeweils charakteristische Dimensionen von Modernisierung thematisieren. CHRISTEL ADICK (Siegen) nahm mit ihrem Referat über „Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung“ frühere, am sogenannten ‚Weltsystem‘-Ansatz orientierte Arbeiten wieder auf und entwickelte eine daran ansetzende Agenda vergleichend-schulpädagogischer Forschung (vgl. ADICK 1991). Von großräumiger Expansions- und Differenzierungsdynamik handelten desgleichen die Überlegungen von KARL-HEINZ FLECHSIG (Göttingen) über „Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen“. Doch betonten sie stärker als die Thesen von ADICK, in denen eine von der globalen Durchsetzung pädagogischer Modernität ausgehende Faszination unverkennbar nachklang, die in diesen Prozessen zugleich angelegten Wachstumsgrenzen und Krisenmomente. Zwei unterschiedlichen Varianten schulischer Modernisierungsprozesse ging schließlich GERO LENHART (Berlin) – bei der Anfertigung des Vortragsmanuskriptes von Mitautoren aus den neuen Bundesländern unterstützt – unter den Stichworten „Sozialtechnische Rationalisie-

„rung versus Professionalisierung“ nach. Nicht unwidersprochen von den Empirikern deutsch-deutscher Bildungsanalyse nutzte er diesen – im Rückgriff auf MAX WEBERS Bürokratietheorie entwickelten – Dual, um den theoretischen Rahmen laufender Forschungen „zur Modernisierung der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR“ vorzustellen.

Alle drei Beiträge werden im folgenden in ihrer originalen, wenn auch mehr oder minder gestrafften Fassung dokumentiert.

Die vier Beiträge des zweiten Halbtages waren in beeindruckender Konsistenz den Zusammenhängen von Berufsausbildung und Modernisierung gewidmet. Sie knüpften so an die theoretische Leitproblematik des Symposions an, entrollten aber zugleich ein geradezu weltumspannendes Erfahrungsspektrum. Es streckte sich von der post-modernen „Collage-Gesellschaft“ (RUST) Californiens über die je unterschiedlichen – und unterschiedlich erfolgreichen – Synthesen von kultureller Tradition und rationalisierender Moderne, wie sie in Deutschland und Japan gerade im Bereich beruflicher Ausbildungsstrukturen zu beobachten sind, bis hin zur spannungsreichen Entwicklungsproblematik in Festlandchina oder in den Staaten Schwarzafrikas. VAL D. RUST (Los Angeles/Berlin) knüpfte an die stilisierende Differenz von Moderne und Post-Moderne, von Steigerungstendenzen gesellschaftlicher Differenzierung und Nicht-(mehr-)Integrierbarkeit gesellschaftlicher Beziehungsnetze an und diskutierte vor diesem Hintergrund vorherrschende berufspädagogische Programme in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Er konnte zeigen, wie in den USA berufspädagogische Konzeptionen auf die Vermittlung wandlungsfördernder extrafunktionaler Qualifikationen wie Flexibilität, Innovationsbereitschaft, Wettbewerbs- und Unternehmergeist abzielen, während deutsche Programmüberlegungen nach wie vor meist auf eher ganzheitlich-organische Konzepte anspruchsvoller Breitenqualifizierung setzen. Nicht so sehr die Diskussion von Moderne und Post-Moderne stand dann im Mittelpunkt der von BOTHO VON KOPP (Frankfurt) vorgetragenen Analysen über „Voraussetzungen und Formen der Berufsausbildung in Japan“ als vielmehr ambivalente Verbindungen von kultureller Tradition und okzidentaler Rationalisierung. Er verfolgte diese Ambivalenzen einer „Moderne ohne Individualität“ von der allgemeinsten Ebene der durch die historisch-soziologische Forschung bis heute kontrovers beurteilten Modernisierung des Landes bis hinein in die außerordentlich hierarchisierten und in sich fragmentierten Strukturen öffentlicher, halb-formaler und informaler beruflicher Ausbildung. Erwies sich die komparative Fruchtbarkeit der beiden Referate von RUST und VON KOPP nicht zuletzt darin, daß sie zur Diskussion theoretischer Grundsatzfragen vergleichender Forschung überleiteten, so rückten mit den beiden folgenden Beiträgen stärker die entwicklungspolitischen Aspekte des Modernisierungsthemas in den Vordergrund. JÜRGEN HENZE (Bochum) skizzierte in seinem Referat über „Wandlungsprozesse und bildungspolitische Modernisierung in der Volksrepublik China“ eine modellhafte Dimensionierung der interaktiven Beziehungen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen, um vor diesem Hintergrund die nicht-intendierten Konsequenzen von (Berufs-)Bildungsreformen zu beleuchten. Eindrucksvoll erörterte er die Diskrepanzen zwischen den ökonomischen Modernisierungserfordernissen des Landes und dem systemdestabilisierenden Anspruchsdenken, wie es sich im Gefolge einer qualifizierten Berufsausbildung für die breite Masse künftiger Industriearbeiter herausbilden würde. VOLKER LENHARDT (Heidelberg) berichtete schließlich in seinem Beitrag über „Berufsausbildung für den informellen Sektor in Entwicklungsländern“ über die Alternativstrategien einer „Ökonomie des Überlebens“. LENHARDT skizzierte eine Typologie von fünf unterschiedlichen Formen berufsqualifizierender Intervention in die im informellen Sektor ohnehin ablaufenden Prozesse – von der

Technikberatung bis zur Sozialarbeit –, um abschließend den entwicklungsstrategischen Stellenwert des informellen Sektors nachdrücklich zu unterstreichen.

Literatur

- ADICK, CH.: Globales Modell und regionale Realisation. Schulentwicklung in der sogenannten Dritten Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), H. 4, S. 643–662.
- KELLY, G.P./ALTBACH, P.G./ARNOVE, R.F.: Trends in Comparative Education: A Critical Analysis. In: Dies. (Hrsg.): Comparative Education. New York & London 1982, S. 505–533.
- LENHARDT, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt a.M. 1987.
- RUST, VAL D.: Postmodernism and its Comparative Education Implications. In: Comparative Education Review Vol. 35 (1991), H. 4, S. 610–626.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg, Erziehungswissenschaftliches Seminar, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg

Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin

CHRISTEL ADICK

Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung

Im folgenden werden einige Überlegungen angestellt zur Frage, welche transnationalen Merkmale die neuere Schulgeschichte aufweist und wie diese in die Perspektive einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung eingebracht werden können, die über eine nationalspezifische oder auf einzelnen Ländervergleichen basierende Betrachtung moderner Schulentwicklungen hinausweisen.

Es gibt unter den verschiedenen schultheoretischen Ansätzen solche, die Schule vornehmlich *aus ihrem historischen Prozeß* heraus begreifen (z.B. ROEDER u.a. 1977; LE-SCHINSKY/ROEDER 1981; HERRLITZ u.a. 1984). Ich möchte diese Ansätze erweitern: Schultheorie und Schulforschung heute sollten sich nicht nur mit nationalen Schulsystemen und deren Genese beschäftigen, sondern den weltweiten Wandel hin zu ‚modernen‘ Schulsystemen, der in den letzten 200 Jahre stattfand, mit einbeziehen. Dieser epochale, menschheitsgeschichtliche Wandel wird an folgendem Faktum deutlich: Zu Beginn der Industriellen Revolution war die Erfindung der Schrift und des ersten schulischen Unterrichts beinahe 5.000 Jahre alt. Jedoch mehr als 90 % der Weltbevölkerung konnten damals weder lesen noch schreiben; denn Schulbildung war über Jahrtausende das Privileg von Minderheiten geblieben, auch in Europa, wo noch um die Mitte des letzten Jahrhunderts etwa die Hälfte der Bevölkerung Analphabeten und eine gesetzliche Schulpflicht in etlichen Ländern noch nicht verwirklicht war. – Heute dagegen verbringen über 90% aller Kinder dieser Welt in irgendeiner Weise einen Teil ihres Lebens in der Schule. Und es ist kein Fall bekannt, in dem ein auch noch so armer Staat z.B. das Ziel einer Einführung der

Schulpflicht revidiert hätte. – Von diesem Standpunkt aus erscheint uns die moderne Schule als eine *menschheitsgeschichtliche Erfindung*, mit europäischen Ursprüngen zwar, aber weltweit durch Oktroi oder selbstgewählte Innovation akzeptiert und adaptiert, kurzum: ‚universalisiert‘ (ADICK 1992). Moderne Schulsysteme bearbeiten allem Anschein nach mit mehr oder weniger Erfolg mit den Mitteln von Bildung und Unterricht einige der gesellschaftlichen Anforderungen, die die neue Lebenspraxis einer in einem arbeitsteiligen und hierarchischen Weltmaßstab vernetzten Menschheit setzen. – Dabei muß wohl nicht eigens darauf hingewiesen werden, diese Aussage nicht als unkritisches Fortschrittsideal mißzuverstehen; denn jede Erfindung hat ihre Schattenseiten, so auch die Schule in unserer modernen Welt (WULF/SCHÖFTHALER 1985).

Der historische Gesamtprozeß der Entstehung der modernen Schule war ein Wandel von der restriktiven Wissensvermittlung beruflicher, ständischer, religiöser Art zur Allgemeinbildung, von der Kontrolle durch Kirche oder Partikularinteressen zur zumindest letztendlichen Kontrolle durch staatliche Instanzen, von der Unterrichtung und Beschulung Einzelner oder nur bestimmter Bevölkerungskreise zum Recht auf Bildung und zur Schulpflicht der Allgemeinheit, von noch wenig vernetzten Einzelschulen und nebeneinander existierenden niederen und höheren Schulwesen zu einem integrierten und ausdifferenzierten Schulsystem. – Ich erspare mir hier eine weitere Auflistung; denn diese fundamentalen Veränderungen sind für Europa und durch etliche Ländervergleiche hinlänglich bekannt. Was allerdings erst seit kurzem so recht ins Bewußtsein tritt, ist die Tatsache und das damit gegebene Interpretationsproblem, daß es sich dabei um wahrhaft epochemachende *weltweite* Schulentwicklungen handelt, d.h. um eine „Weltbildungsrevolution“ (MEYER u.a. 1977), als deren Resultat sich auch eine neue Art von Schule herausgebildet hat, eine ‚neue‘ Art – gemessen an den Bildungseinrichtungen zuvor. Dieser neue Typus der sogenannten ‚modernen‘ Schule in Form nationalstaatlich verfaßter Schulsysteme hat ‚transnationalen‘ Charakter. Das heute weltweit gültige Modell der Schule hat zwar europäische Ursprünge gehabt, es wäre aber verkürzt zu behaupten, es sei deswegen seinem Wesen nach ‚europäisch‘. Denn eine solche Behauptung würde die historischen Prozesse des weltweiten Bildungstransfers, der neuen globalen Systembildung von Schule und des internationalen pädagogischen Diskurses außer acht lassen, die de facto in den letzten Generationen jenseits nationalspezifischer Bedingungen, also ‚transnational‘, abgelaufen sind.

Zieht man die Bilanz aus einer Reihe von Studien, die vor allem an der Stanford University in Kalifornien betrieben wurden, so läßt sich die internationale Annäherung der Schulentwicklungen seit dem 19. Jahrhundert in folgenden Punkten zusammenfassen (Résumée und Belege von ADICK 1992, Kap. 5).

1. *Schule ist heute faktisch universal*, d.h. es gibt weltweit strukturell ähnliche Schulsysteme, in Europa und anderswo, in Ländern mit und ohne Kolonialismus, mit mehr oder weniger einheimischer Akzeptanz oder externer Einflußnahme. Auch in Ländern sogenannter ‚nicht-westlicher‘ Tradition finden sich öffentliche Schulsysteme mit Strukturen, die unserer Schule entsprechen und die andere Formen von Unterrichtung und Bildung wie beispielsweise Initiationskurse und Altersklassenerziehung zwar nicht gänzlich ausgelöscht, aber doch faktisch dominiert und überlagert haben.

2. *Die modernen Schulsysteme sind durch Bildungsexpansion gekennzeichnet*, d.h. immer mehr Kinder und Jugendliche gehen immer länger in die Schule. Diese Expansion begann mindestens im 19. Jahrhundert, und sie ist, das ist der springende Punkt, bei näherem Hinsehen ein weltweiter, historisch vielleicht noch nicht abgeschlossener Prozeß.

3. *Die staatliche Kontrolle der modernen Schule ist, wenngleich in unterschiedlichen Modalitäten etabliert, ebenfalls universal.* Dies belegt in eindrucksvoller Weise eine Studie aller Verfassungen der Jahre 1870–1970 (BOLI-BENNETT 1979). Sie besagt nicht nur, daß staatliche Bildungsbehörden und öffentlich-rechtliche Reglementierungen der Schulpraxis praktisch universal sind, sondern auch, daß die Geschwindigkeit, mit der Bildungsparagrafen in neue Verfassungen aufgenommen wurden, seit dem 19. Jahrhundert zunahm.

4. *„Entwicklungsziele“ bilden weltweit das grundlegende Legitimationsmodell für Schulbildung.* In einer vergleichenden Inhaltsanalyse offizieller Verlautbarungen zu Sinn und Zweck des Bildungswesens aus über hundert Ländern für die Jahre 1955 bis 1965 wurde eine weltweit ähnliche politische Ausrichtung auf das Ziel „Entwicklung durch Bildung“ ermittelt (FIALA/LANFORD 1987). Schulische Bildung soll der Entwicklung des Einzelnen dienen sowie der nachwachsenden Generation, und zwar mit Blick auf national-kulturelle, gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklungsziele. Diese Legitimation ist der für den Bildungsbereich charakteristische Teil der ideologischen Basis des modernen Weltsystems und hat wahrscheinlich mit zu der oben genannten „Weltbildungsrevolution“ beigetragen.

5. *Neben nationalen und historischen Besonderheiten scheinen sich die Schulsysteme vor allem in ihren äußeren Strukturen immer ähnlicher zu werden.* In einer konvergenztheoretischen Sekundäranalyse (INKELES/SIROWY 1983) wurden die größten Ähnlichkeiten in bezug auf Merkmale wie staatliche Schulaufsicht, Schulpflicht und ihre Dauer, formalisierte Lehrerbildung, Schulabschlüsse und Curricula, öffentliche Verwaltung, Vorhandensein hierarchischer Schulstufen und Zunahme der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen registriert. Weniger einheitlich war das Bild in bezug auf Faktoren wie Wiederholerquote, Verhältniszahl Lehrer/Schüler oder die Art der (zentralen oder kommunalen) öffentlichen Finanzierung.

Diese fünf Punkte bilden sozusagen den Kern dessen, was man, die empirische Entwicklung zusammenfassend, „transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung“ nennen könnte. Diese Merkmale müssen im Einzelfall natürlich weiter, z.B. historisch und nach Bildungsstufen, differenziert werden. Ich will das an einem Teilausschnitt kurz skizzieren: Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es weltweit zu einer rapiden Expansion des Bildungsbereichs. Als Ursache hierfür können u.a. die Bedingungen eines sich neu formierenden Weltsystems angesichts von west-östlichem Blockdenken und wirtschaftlicher und politischer Konkurrenz der Nachkriegszeit genannt werden. Zu erinnern ist an den sogenannten „Sputnikschock“ und die Entdeckung von Bildung als „Humankapital“. Hier bei uns redete man mit PICT von einer „Bildungskatastrophe“ des deutschen Bildungswesens im Vergleich zu anderen westlichen Ländern. Und in den nach Unabhängigkeit strebenden Kolonialländern galt die Bildung des weißen Mannes als Vehikel für Fortschritt und Entwicklung. Kurzum: Die nationalen Schulsysteme wurden in der ganzen Welt zu einem der wichtigsten gesellschaftlichen Entwicklungspotentiale erklärt. In den Industrieländern hatte diese Bildungsexpansion angesichts der Sättigung ihrer Primarbereiche gravierende strukturelle Auswirkungen gerade für den Sekundarbereich. Am (damaligen) westdeutschen Beispiel: Die Oberstufe der Volksschule wurde als „Hauptschule“ zur gesonderten Sekundarschulform; die Vollzeitschulpflicht wurde verlängert; die Gesamtschule entstand als neuer Schultyp; die gymnasiale Oberstufe wurde grundlegend reformiert; es gab Versuche zur Integration des beruflichen und des allgemeinbildenden Sekundarbereichs. Alle

diese Entwicklungen lassen sich natürlich innerhalb einer nationalspezifisch ausgerichteten Schulforschung beschreiben und analysieren und einzelgesellschaftlich mit anderen Bildungssystemen vergleichen. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft sollte nun aber unter der hier zur Debatte stehenden These der Herausbildung ‚transnationaler‘ Merkmale auch die Frage aufwerfen, ob sich durch das oben genannte universale Merkmal der ‚Bildungsexpansion‘ im Sekundarbereich Tendenzen längerfristig wirksamer neuer ‚Systembildungen‘ von Schule zeigen (zum Begriff ‚Systembildung‘ vgl. MÜLLER 1981 und SCHRIEWER/HARNEY 1987). Denn das Faktum der Bildungsexpansion stellt alle Schulsysteme vor die unausweichliche Alternative, entweder ‚Sekundarbildung‘ im Sinne einer allen zugänglichen und im Prinzip für alle gleichen verlängerten ‚Grundbildung‘ oder ‚Allgemeinbildung‘ zu konzipieren, was auf Integration, d.h. auf Gesamtschulen oder Einheitsschulsysteme hinausläuft. Oder ‚Sekundarbildung‘ als wichtigste schulische Selektionsinstanz und als Garant der Studierfähigkeit aufrechtzuerhalten, was zu vertikaler Schultypensegregation und zur Abgrenzung studien- und berufsbezogener Bildungswege führt.

Transnationale Merkmale durch weltweite und nicht nur im Rahmen einzelner Ländervergleiche angelegte Vergleichsstudien aufzuspüren ist eine Sache, ihr Zustandekommen zu erklären ist eine andere Sache. Auch darum sollte sich aber eine historisch-vergleichende Bildungsforschung bemühen. – Ich fasse eine solche dafür notwendige Argumentationskette zum weltweiten Charakter des Struktur- und Funktionszusammenhangs moderner Schulsysteme einmal wie folgt axiomatisch zusammen:

1. *Systemimperative fortschreitender internationaler Arbeitsteilung, Konkurrenz und Vernetzung erfordern neue politische und ökonomische Arrangements.* Beispiele hierfür sind so unterschiedliche Systemimperative wie die derzeitige Konstituierung Europas als neuer Wirtschaftsblock des multizentrischen und konkurrierenden Weltmarkts oder die sich anbahnende Umstrukturierung der Weltgesellschaft durch den Wegfall des Ost-West-Gegensatzes.

2. *Aus diesen Systemimperativen erwachsen neue gesellschaftliche Problemlagen, die partiell in ‚Aufgaben der Schule‘ umformuliert und zur ‚relativ autonomen‘ Bearbeitung an die nationalen Bildungssysteme delegiert werden.* So sind z.B. zwischenstaatliche Vereinbarungen über die Anerkennung nationaler oder die Schaffung neuer Bildungsabschlüsse ein Ausdruck dafür, daß unter den Bedingungen von Schule in der modernen Weltgesellschaft Qualifikationen und Zertifikate im Prinzip *international* konvertibel sein müssen, um den freien Zugang zum übernationalen Studien- und Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

3. *Das Bildungssystem bearbeitet nun diese Außenanforderungen dank seiner relativen pädagogischen Autonomie mit pädagogischen Mitteln.* Und gerade das ist seine besondere Leistung, die andere gesellschaftliche Subsysteme (Wirtschaft, Politik) nicht erbringen. D.h. es nimmt die Außenanforderungen nicht einfach kommentarlos in sich auf und setzt sie irgendwie um, sondern es übersetzt sie in seinen Allgemeinbildungsauftrag, es setzt zu ihrer Bewältigung institutionelle Vorkehrungen (z.B. Curriculumkommissionen) in Gang und versieht die Außenanforderungen mit pädagogischen Sinn.

4. *Als Teil weltweiter Entwicklungen exekutiert die Schule jedoch nicht nur weltgesellschaftliche Imperative, sondern sie ist aktiv an ihrer Aufarbeitung und Bewältigung beteiligt.* Menschliches Wissen über die Welt wird – wenngleich in Ausschnitten vielfach durch

Lehrpläne, Didaktiken und Unterrichtsplanungen selektiert und ‚deformiert‘ – im Unterrichtsprozeß aktiv bearbeitet und produktiv und subjektbezogen angeeignet (MENCK 1986). Dabei schafft schulisches Lernen vermittels seiner universalisierten Wissensbestände und Strukturähnlichkeiten auch den Rahmen und spezifische *Möglichkeiten* für übernationale Kommunikationsstrukturen und Kritik. Ich sage ausdrücklich ‚Möglichkeiten‘; denn garantieren tut die Schule dies nicht. Dennoch muß man wohl festhalten, daß die weltweiten Strukturähnlichkeiten der schulischen Lernarrangements für die heutige heranwachsende Generation der Menschheit, neben anderen Sozialisationsfaktoren wie z.B. Massenmedien und Freizeitkultur, einen symbolisch vermittelten Rahmen bieten für strukturell ähnliche, ‚transnationale‘ Sozialisationsprozesse (NESTVOGEL 1991) in einer gemeinsamen, wenngleich konflikthaften Weltgesellschaft.

Das bisher Gesagte darf nicht statisch und als pure Abhängigkeit des Bildungswesens von weltgesellschaftlichen Veränderungen gesehen werden. Es liegt ja in der Natur von Bildungsprozessen, daß ihr Ausgang (trotz Anpassungsdruck und Fremdbestimmung) nicht-intendierte Effekte, unerwartete Resultate, überschießende Lernergebnisse zeitigt. Schüler und Lehrer, die über sich und ihre weltgesellschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten aufgeklärt sind, können zu historischen Subjekten werden, die eine Kritik und Überwindung der Systemimperative zu leisten imstande sind. So kann aus massivem Homogenisierungs- und Standardisierungsdruck neue (multi-)kulturelle Vielfalt erwachsen. Und so mögen aus den kritischen Reaktionen auf die disziplinierenden und entfremdenden Facetten des ‚Weltmodells Schule‘ in der Zukunft neue Formen von Erziehung und Unterricht hervorgehen.

Diese Axiome erfassen sicher nicht die gesamte Schulwirklichkeit weltweit und seit den letzten 200 Jahren. Das wäre vermessen. Und das schafft, nebenbei bemerkt, auch keine andere Theorie. Zudem ist auch noch längst nicht alles erforscht, was man mit diesem Ansatz vergleichend erforschen könnte. Die dargelegte Argumentationskette könnte aber, das wäre meine Vorstellung, als Gerüst dienen zu Generierung *historisch-vergleichender Forschungshypothesen*. Neben nationalen, regionalen, lokalen oder lebensweltlichen Faktoren von Schule, die natürlich weiterhin ihre Berechtigung besitzen und deswegen auch weiterhin erforscht werden müssen, ist es gerade für Komparatisten legitim und geboten, die transnationale Dimension moderner Schulentwicklung mit in ihre Hypothesen einzubeziehen und damit auch die anderen Zugriffsweisen von Bildungsforschung zu bereichern. Ich nenne hierzu aus Platzgründen nur zwei Beispiele:

1. Beispiel: Eine curriculumtheoretisch interessierte Schulforschung könnte z.B. untersuchen: Welche grundlegenden curricularen Veränderungen z.B. des Fächerkanons haben Erfolg? Spiegeln sich darin weltweite Entwicklungstrends oder nationale Besonderheiten? Noch vor einer Generation war es z.B. auch bei uns noch lange nicht selbstverständlich, daß alle Schüler Englisch lernten. Heute dagegen gehört dies zum Fächerangebot nahezu aller Schulsysteme weltweit. Ähnliche Fragen würde man für staatsbürgerlich-ideologische Unterrichtsfächer, für die Naturwissenschaften und technischen Fächer oder für den seit kurzem fast überall anzutreffenden Computerunterricht stellen müssen, d.h. für Unterrichtsinhalte, die praktisch in allen, auch in den sogenannten ‚nicht-westlichen‘ Schulsystemen, trotz aller partikularer religiöser oder kultureller Bildungsinhalte, zum Grundbaustein der öffentlichen Schulsysteme gehören. Aus dieser Sachlage ließe sich z.B. die pointierte Hypothese ableiten: Eine Curriculumreform, die sich – vielleicht durchaus in kritischer Wendung gegen allzu verwissenschaftlichtes und verzwecklichtes Lernen in der

Schule – nur an Prinzipien wie Heimatnähe, Volkstümlichkeit, Alltagsweltlichkeit, Autochthonie oder bloß an regionaler Kulturtradition orientieren würde, wäre zumindest längerfristig zum Scheitern verurteilt.

2. Beispiel: Ein beträchtlicher Teil der Schulforschung ist Begleitforschung einer Bildungsreform. Ein allzu kurzschlüssiges Evaluationsdesign würde vielleicht das Gelingen oder Scheitern einer Reform hauptsächlich auf die Aktionen der unmittelbar Beteiligten zurückführen: das Interesse der Eltern, die Leistungen der Schüler, die Motivationen der Lehrer usw.. Oder hauptsächlich auf die Rahmenbedingungen: genügende oder fehlende Finanzierung, politische Lobby oder Widersacher, zureichende oder unzureichende Lehrpläne und Schulbücher. Als Hypothese zur Akzeptanz ließe sich aber auch begründen: Je näher zum weltweiten Standardmodell und je stärker der internationale Konkurrenzdruck – desto besser die Chance auf eine durchgängige Implementation einer Strukturreform. Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre bis zum Abitur hätte dieser These zufolge größere Chancen als etwa die Integration berufspraktischer Bildungsabschlüsse ins Abitur.

Zur *empirischen Überprüfung* solcher Thesen gilt es, in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft Forschungsdesigns bereitzustellen, die andere Ansätze (z.B. Einzelfallanalysen, schultypspezifische Forschungen, nationale Stichproben, usw.) nicht bieten. Eine historisch-vergleichende Forschung ist allerdings, das muß man selbstkritisch mitbedenken, *forschungsmethodisch* mit großem Aufwand verbunden, weil sie großräumig und an langfristigen Prozessen ansetzt. Die Komplexität des Gegenstandes, die Probleme der Vergleichbarkeit historischer und kultureller Prozesse und die für solche Fragestellungen nötige Datenbasis stellen also immer wieder Hindernisse besonderer Art, aber auch eine Herausforderung für die Forschung dar. Sie sind jedoch kein Argument gegen die Relevanz einer solchen Vergleichsperspektive.

Anders als vielleicht zu vermuten, geht es einer an transnationalen Merkmalen orientierten Bildungsforschung nicht vorrangig um die Aufdeckung von Konvergenzen und Ähnlichkeiten (um damit weiterhin die These der Universalisierung zu bestätigen). Die Logik des Weltmodells Schule und die damit gegebenen Grenzen sind statt dessen ebenso in Rechnung zu stellen wie andererseits die Variationen und die Spannweite für unterschiedliche pädagogische Realisationen der transnationalen Strukturmerkmale. Diese Modellvorstellungen gestatten es, die historischen und die derzeitigen Schulentwicklungen nach Art eines großräumigen und im Langzeitmaßstab zu betrachtenden *gesamtmenschheitlichen Feldexperiments* zu interpretieren und entsprechend zu analysieren. Eine solche Betrachtung ermöglicht eine Fülle systematischer synchroner Querschnitt- wie diachroner Längsschnittvergleiche. Aber diese Vergleiche sind nur möglich, und das ist methodologisch gesehen der springende Punkt, weil und insofern die grundlegenden Mechanismen als strukturell ähnlich unterstellt werden; denn sonst wären sie nicht vergleichbar, sonst würde man die sprichwörtlichen Äpfel und Birnen miteinander vergleichen.

Die Erforschung und Konstatierung transnationaler Merkmale moderner Schulentwicklung ist jedoch, das sei zum Schluß betont, nicht gleichbedeutend mit ihrer Legitimation. Aus der Faktizität bestimmter Prozesse kann und darf nicht affirmativ auf ihre normative Richtigkeit oder Wünschbarkeit geschlossen werden.

Literatur

- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn 1992.
- BOLI-BENNETT, J.: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870–1970. In: *Comparative Education Review* 29 (1985), H. 2, S. 145–170.
- FIALA, R./LANFORD, A.G.: Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950–1970. In: *Comparative Education Review*, 31. Jg. (1987), H. 3, S. 315–332.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, hrsg. v. BEATHGE/NEVERMANN (Enzyklopädie Erziehungswiss. Bd. 5), Stuttgart 1984, S. 55–71.
- INKELES, A./SIROWY, L.: Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. In: *Social Forces*, 6 (1983), H. 2, S. 303–333.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.-M.: Gesellschaftliche Funktion der Schule. In: *Handbuch Schule und Unterricht*, hrsg. v. W. TWELLMANN, Bd. 3: Historische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Einflüßfaktoren auf Schule und Unterricht. Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalte oder: Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a.M. 1986.
- MEYER, J.W. u.a.: The World Educational Revolution. In: *Sociology of Education*, 50. Jg. (1977), S. 242–258.
- NESTVOGEL, R.: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* hrsg. v. R. NESTVOGEL. Frankfurt a.M. 1991, S. 85–112.
- ROEDER, P.-M. u.a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- SCHRIEWER, J./HARNEY, K.: On 'systems' of education and their comparability: Methodological comments and theoretical alternatives. In: MÜLLER, D.K. u.a. (Hrsg.): *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge 1987, S. 197–209.
- WULF, C./SCHÖFFTHALER, T.: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Bildungsprobleme von Industrienationen in der Dritten Welt. Saarbrücken 1985.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Christel Adick, Universität – Gesamthochschule – Siegen, FB 2 Erziehungswissenschaft-Psychologie-Sportwissenschaft, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21

KARL-HEINZ FLECHSIG

Vielfalt und transversale Vernunft

Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen

1. Zwanzig Jahre Modernisierungskritik – 1972–1992

Das Jahr 1972 brachte einige ziemlich bemerkenswerte Ereignisse mit sich:

- In St. Louis/Missouri wird ein nach dem Konzept moderner Schuhkarton-Architektur gestalteter Wohnblock gesprengt, ein Ereignis, das der Architekturhistoriker CHARLES JENCKS als den Zeitpunkt ansetzt, an dem die moderne Architektur ihren Exitus, die Postmoderne ihren Durchbruch erreicht (JENCKS 1984, S. 9ff.).
- Im gleichen Jahr veröffentlicht der Club of Rome den sogenannten Meadows-Bericht mit dem Titel „Grenzen des Wachstums“, der mit Hochrechnungen empirischer Befun-

de auf dramatische Weise belegt, daß die Praxis moderner Kultur kurz davor steht, ihre Lebensgrundlagen zu vernichten (MEADOWS u.a. 1972).

- Ebenfalls 1972 hält der Ökonom ERNST FRIEDRICH SCHUMACHER einen Vortrag im Duttweiler-Institut mit dem Titel „Das Problem der Produktion“, in dem er die großen Metaerzählungen unserer Wachstumsökonomien in Frage stellt und die „Rückkehr zum menschlichen Maß“ fordert (SCHUMACHER 1973).
- An der University of York veranstaltet im gleichen Jahr die Europäische Kulturstiftung eine Tagung zum Thema „Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert“, in der als Alternative zur optimistischen Futurologie eine kritische Futurologie Alternativ-Zukünfte für Alternativ-Gesellschaften entwirft (BENGTTSSON u.a. 1973).
- 1972 gibt HARTMUT V. HENTIG die deutsche Fassung von IVAN ILLICH „Entschulung der Gesellschaft“ heraus und schreibt das Vorwort zu diesem Buch, in dem er zu Recht vermutet, daß es Bildungsreformer wie Reformgegner in gleichem Maße treffen würde (ILLICH 1972).
- Und schließlich überreicht in diesem Jahr die Faure-Kommission dem Generalsekretär der UNESCO den von einer internationalen Kommission erstellten Welt-Bildungsbericht mit dem Titel „Learning to Be“, in dem der globale Charakter der Bildungskrise und ihrer Lösungsperspektiven betont wurde (FAURE 1972).

Konsens besteht bei den genannten Autoren dahingehend,

- daß es eine Modernisierungskrise gibt,
- daß sie nur durch Lernen überwunden werden kann,
- daß dieses jedoch eine neue Art des Lernens sein muß.

Dissens besteht hinsichtlich der Radikalität, mit der eine Wende empfohlen wird.

Im folgenden geht es um den Versuch, die zugegebenermaßen heterogenen Ereignisse des Jahre 1972 in – wenn man so will – postmoderner Manier – zu verknüpfen.

2. Wachstum und Differenzierung als Hauptmotive moderner Kultur

Der Modernisierungsprozeß in Europa läßt sich als eine Phase kultureller Evolution verstehen, die vor ziemlich genau 500 Jahren begann und zum beschleunigten Wachstum sowie zu zunehmender Differenzierung aller Lebensbereiche führte. Er führte zu einschneidenden territorialen, technologischen, ökonomischen und ökologischen Veränderungen. Vor allem aber führte er einen Wandel der Deutungsmuster und Wertorientierungen herbei, in denen nunmehr Motive der Differenzierung, der Rationalisierung, der Individualisierung, der Hierarchisierung und der Medialisierung in den Vordergrund treten. PETER SLOTERDIJK hat gute Gründe, diesen Modernisierungsprozeß „kopernikanische Mobilmachung“ zu nennen und auf seinen kriegerischen Charakter hinzuweisen (SLOTERDIJK 1987). In materieller Hinsicht ermöglichte es die sich modernisierende Kultur den von ihr erfaßten Individuen, Organisationen und Staaten,

- immer mehr Natur anzueignen und in Ressourcen zu transformieren,
- immer größere Territorien in die eigene Herrschaftssphäre einzubeziehen,
- immer mehr Güter und Energie zu produzieren und zu konsumieren,
- immer längere Wege immer schneller zurückzulegen,
- immer mehr Wissen und Information zu erzeugen und zu verbreiten,
- immer mehr Wirklichkeit in Bilder und Symbole zu fassen,
- immer länger zu leben und dabei weniger krank zu sein,

- immer weniger anstrengende Handarbeit zu verrichten und
- einen immer höheren sozialen Status zu erlangen.

Territoriales Wachstum macht das System der modernen Kultur jedoch nicht nur größer, sondern auch komplexer. Durch Differenzierung und Spezialisierung der Institutionen und der einzelnen Subsysteme, deren Autonomie zunahm, bewältigte es diese Komplexität zunächst. HABERMAS spricht in diesem Zusammenhang von der „systemischen Ausdifferenzierung der Lebenswelt“ (HABERMAS 1981, S. 173ff.).

Daß dieser Modernisierungsprozeß nicht harmonisch und stetig verlief, sondern krisenhaft und in Schüben, ist bekannt. Daß er mit Katastrophen und Revolutionen verbunden war, sei deshalb erwähnt, weil sonst der Eindruck entstehen könnte, es handele sich bei dieser unserer gegenwärtigen Modernisierungskrise um die erste ihrer Art. Deshalb soll im folgenden von „spätmodernen“ Krisen die Rede sein, wenn auf die aktuelle Situation Bezug genommen wird, wobei zwei Aspekte hervorgehoben werden sollen, die „spätmoderne Wachstumskrise“ und die „spätmoderne Differenzierungskrise“.

3. Die spätmoderne Wachstumskrise

Im Laufe der 500 Jahre ihres Bestehens ist es der modernen Kultur gelungen, Europas Grenzen zu überschreiten und sich global auszuweiten, sich immer mehr von ihrer physischen, geographischen, biologischen und kulturellen Umgebung anzueignen und ihre Technologien, Künste, Ökonomien und Ideologien weltweit zu verbreiten. Verstärkt durch neue Kommunikations- und Transport-Technologien hatte sie in der Mitte unseres Jahrhunderts de facto den Globus erobert. Eine Zeitlang schien es, als wolle sie durch Zellteilung in eine westliche und eine östliche Variante ihr Wachstum begrenzen, doch belehrt uns die jüngste Vergangenheit eines Besseren.

Bis in die 60er Jahre hinein herrschte dabei ein gewisser Zukunfts- und Fortschrittsoptimismus vor. Alle, auch die bis dahin als unterentwickelt geltenden Regionen, sollten am Wachstum und an dem damit verbundenen Wohlstand teilhaben können. Neue Technologien, neue Industrien, neue Medikamente, neue Saatgut-Sorten und neue einheimische Staatsbürokratien sollten es möglich machen.

In diesen Hochrechnungen waren aber offensichtlich drei Nebenwirkungen von Modernisierung übersehen worden, die sich nun als Pole der Krise herausgebildet haben und zu überproportional anwachsenden Destruktivkräften geworden sind:

- das Bevölkerungswachstum,
- die Zerstörung der natürlichen Ressourcen sowie
- die Zunahme der Gewalt- und Zerstörungspotentiale.

Daß dieses Krisenbewußtsein nur einen relativ kleinen Teil der Öffentlichkeit erfaßte und daß der Modernisierungsprozeß selbst mit Beschleunigung weiterging, soll deshalb erwähnt werden, weil sonst das Mißverständnis entstehen könnte, modernisierungskritische Orientierungen und Maßnahmen hätten seit 1972 unsere Kultur geprägt. Im Gegenteil, noch herrschen Tendenzen vor, die Modernisierungskrise mit den Mitteln der Modernisierung zu bewältigen: Verstärkte Militarisierung und Aufrüstung, verstärkte Strukturhierarchisierung durch Ausbau der europäischen und globalen Bürokratien, verstärkte Aneignung der letzten natürlichen Ressourcen in den Meeren und an den Polen, verstärkte Unterwerfung der Natur durch Gentechnologie. (...)

4. Die spätmoderne Differenzierungskrise

Die spätmoderne Modernisierungskrise erweist sich bei genauerer Betrachtung jedoch auch oder sogar in erster Linie als eine Differenzierungskrise. Systemtheoretisch gesprochen wachsen erfolgreiche Systeme dadurch, daß sie Wachstum nicht unorganisiert – sozusagen als Krebsgeschwür –, sondern durch Organisation und Komplexitätserhöhung – sprich Differenzierung – vollziehen, es sei denn, sie begrenzen ihr Wachstum durch Teilung. Kern des Differenzierungsprozesses ist die Neubestimmung der Beziehung zwischen dem Ganzen einerseits und den neu entstehenden und sich verselbständigenden Teilen andererseits, also die Neudefinition des Verhältnisses von Einheit und der Vielheit.

Auf der Ebene der sozio-kulturellen Systeme vollzog und vollzieht sich Differenzierung in der Weise, daß sich einzelne Kulturgebiete zu Subsystemen entwickeln, deren Autonomie zunimmt, während ihre Beziehungen zum Ganzen schwächer werden. Dies gilt nicht nur für die gesellschaftlichen Institutionen im allgemeinen und den Staat im besonderen, sondern für alle Felder kultureller Praxis. Und es gilt im besonderen für die Deutungsmuster kultureller Praxis, also für die einzelnen „Teiltrationalitäten“.

5. Eine postmoderne Bearbeitung des Einheit-Vielheit-Problems

Stellt sich die Frage, ob sich im Rahmen postmodernen Denkens eine Lösung des Einheit-Vielheit-Problems finden läßt.

Bei meinen folgenden Überlegungen zur postmodernen Bearbeitung des Einheit-Vielheit-Problems schließe ich mich WOLFGANG WELSCH und dem von ihm geprägten Begriff einer „transversalen Vernunft“ an (vgl. WELSCH 1988²). WELSCH stellt die Frage, ob denn das „Kaleidoskop“ der vielen Rationalitäten das letzte Wort sein könne oder ob nicht-totalitäre Einheitsformen eines neuen Typs denkbar sind.

Vier Aspekte führt WELSCH ins Feld, welche die Notwendigkeit einer solchen, die Übergänge zwischen den Systemen vermittelnden Instanz begründen: Binnensektorielle Definition, transsektorielle Konstellation, transsektorielle Verwendung gleicher Prädikate und transsektoriell verfügbare Grundstrukturen.

- Binnensektorielle Definition: Jedes rationale System (z.B. eine wissenschaftliche Disziplin, eine Religion oder eine Pädagogik) muß seine eigenen Grenzen definieren, wenn es sich selbst binnensektoriell definiert. Dabei muß es notwendigerweise Vorstellungen von dem entwickeln, wovon es sich abgrenzt. In diese binnensektorielle Definition der Einzelsysteme gehen aber auch Vorstellungen darüber ein, wie sie mit anderen Einzeltypen in einer Welt koexistieren können. WELSCH spricht in diesem Zusammenhang von „Kompossibilität der Rationalitätstypen“ (vgl. WELSCH 1988², S. 299).
- Transsektorielle Konstellation: Dadurch, daß die einzelnen Teilsysteme aus einem Differenzierungsprozeß hervorgehen, tragen sie ein gemeinsames Erbe in sich, das ihr Verhältnis zueinander bestimmt. Aber nicht nur dadurch wird ihr Verhältnis zueinander festgelegt, sondern auch durch geschichtliche und aktuelle Situiertheit, nicht zuletzt auch durch gemeinsame Selbstverständlichkeiten, die über die Umgangssprache und das Alltagsdenken vermittelt werden (vgl. WELSCH 1988², S. 300f.).
- Transsektorielle Verwendung gleicher Prädikate: Es gibt Sachverhalte, auf die in mehreren Sektoren Bezug genommen wird, z.B. Menschenbilder und Gesellschaftsbilder. Auch sie bilden den Ansatz für Übergänge zwischen den Sektoren.
- Transsektorielle verfügbare gleiche Grundstrukturen: Hier bezieht sich WELSCH auf

Grundprinzipien menschlicher Vernunft, die sektorenübergreifend akzeptiert sind, z.B. das Prinzip der Stimmigkeit.

In diesen vier Übergängen also kann sich transversale Vernunft vollziehen. Reicht dies aus, um in ihr eine neue Ebene der Steuerungshierarchie zu sehen, eine solche, die weder als neuer Überbau noch als neuer Unterbau in das Gesamtsystem einzuziehen ist, sondern als eine in den Teilen selbst zu entwickelnde Bindekraft? Liegt also im Konzept transversaler Vernunft eine Denkmöglichkeit, die es erlaubt, guten Gewissens dem postmodernen Prinzip radikaler Pluralität zuzustimmen? Wenn ja, was bedeutet das für die Praxis postmoderner Bildungssysteme?

6. *Moderne Kultur und Bildungssystem*

Bis hierher habe ich versucht, den modernisierungskritischen Bezugsrahmen zu skizzieren, von dem ich hoffe, daß er meine folgenden Aussagen zum Bildungssystem trägt. Ich möchte nun skizzieren, wie sich die Gestalt des modernen Bildungssystems vor diesem Hintergrund entwickelte.

Es besteht wohl Konsens darüber, daß die Entwicklung von Systemen öffentlicher Bildung und Erziehung in engem Zusammenhang zum Modernisierungsprozeß steht. Die Auffassungen gehen jedoch bezüglich der Frage auseinander, ob man diese Zusammenhänge als kausale, interaktive oder systematisch-evolutionäre interpretiert. Ich selbst neige zu der Auffassung, die Beziehung zwischen Kultursystem und Bildungssystem als variierend anzusehen, und zwar sowohl über die Zeit als auch über den Raum hin variierend. In jedem Fall jedoch scheint es mir sinnvoll, Bildungssysteme in ihrer Eigenschaft als Initiationen in moderne Kulturen zu untersuchen.

In dem Maße, in dem der moderne Staat zunehmend tradierte Lebensbereiche seinem Zugriff unterwarf und dabei sein eigenes Personal vermehrte, und in dem Maße, indem der neue Berufsstand der Staatsdiener in jenem von MAX WEBER so klar beschriebenen Prozeß subkultureller Ausdifferenzierung teilautonome Ansprüche entwickelte, wurden Schulen zunehmend zu Stätten der Initiation in Bürokratiekultur. In ihr werden die Grundmotive der Moderne – Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Medialisierung zu einem neuen Habitus weiterentwickelt.

Der Ethnologe E.T. HALL hat darauf hingewiesen, daß Kulturen und entsprechend auch ihre verdichtenden Initiationen danach beschrieben werden können, wie sie mit Zeit, Raum, Tätigkeiten, Werkzeugen, sozialen Rollen, Kommunikationsvorschriften und Körperhaltungen umgehen (vgl. HALL 1990, S. 3ff.). Folgen wir dieser Empfehlung, so können wir leicht erkennen, wie eng diese Bindung von bürokratischer Kultur und schulischer Kultur ist: Sie zeichnet sich aus durch

- Abschirmung gegenüber Öffentlichkeit,
- standardisierte Zeitrhythmen,
- Aufenthalt in sparsam ausgestatteten Räumen,
- extrem reduzierten Aktionsraum,
- sitzende Körperhaltung,
- klare hierarchische Beziehungen,
- vorwiegend sprechende, schreibende und lesende Tätigkeiten,
- reduzierten Werkzeuggebrauch und
- Beschränkung auf analytische Routinetätigkeit.

Somit kann ich auch nicht beklagen, daß Schule nicht auf das Leben vorbereitet. Sie bereitet sehr wohl auf das Leben vor, allerdings auf das Leben in Schulen oder in bürokratischen Einrichtungen. Dies ist nicht als Schulbeschimpfung gemeint, sondern als Beitrag zur Entmythologisierung von Schule, der den Schulen ihre Modernität ausdrücklich bescheinigt. In dem Maße, in dem Menschen einen immer längeren Teil ihres Lebens in schulischen Einrichtungen verbringen, wird Schule ohnehin zum selbstreferentiellen System, das durch sich auf sich selbst vorbereitet.

Damit wird eine These aufgestellt, deren Konsequenz geeignet ist, Bildungstheoretiker zu provozieren. Sie besagt, daß moderne Bildungssysteme nicht – wie gemeinhin üblich – als Subsysteme des Systems „Gesamtgesellschaft“ anzusehen sind, sondern als Initiationen in eines der Subsysteme moderner Kultur, genannt „Bürokratie“. Die vor allem in der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführte Autonomiedebatte erhalte dann einen neuen Akzent: Der „Kampf der gesellschaftlichen Mächte um den Lehrplan“ (WENIGER 1930), der so geregelt werden sollte, daß sich die einzelnen „Teilrationalitäten“ den Prinzipien pädagogischer Rationalität zu unterwerfen hätten, um Eingang in den Bildungskanon zu finden, würde dann als Auseinandersetzung zwischen bürokratischer und pädagogischer Rationalität zu verstehen sein.

7. Die Bildungskrise als Wachstumskrise

Zunächst aber gilt es festzustellen, daß Wachstum und Differenzierung, daß die kopernikanische Mobilmachung nicht nur die moderne Kultur im allgemeinen und die bürokratische Subkultur im besonderen betrifft, sondern auch die formelle Bildung. Die in den 60er Jahren als „Mobilisierung der Begabungsreserven“ geprägte Formel spiegelt diese Auffassung deutlich wider. Von daher ist leicht zu verstehen, warum die Bildungsbürokratien aller Länder in nahezu selbstverständlicher Weise Wachstumsziffern im Bildungssystem als zentrale Erfolgskriterien verwenden.

Ganz generell tritt die Wachstumskrise der modernen Bildungssysteme in der Gestalt auf, daß Versprechungen und Verheißungen auf mehr und bessere Bildung und Ausbildung für alle nicht mehr erfüllt werden können.

Sie trat und tritt in den meisten Ländern zunächst als Folge einer Krise der Staatshaushalte auf.

Sodann aber tritt diese Wachstumskrise als Krise des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem auf. Da die modernen Staatsbürokratien den Menschen nicht nur versprochen haben, durch längeren Schulbesuch individuelle Bildungswünsche zu erfüllen, sondern auch Wünsche der Status- und Einkommenserhöhung und – was vor allem viele Länder der Dritten Welt betrifft – der lästigen und sozial gering bewerteten Handarbeit zu entgehen, steht nun die Einlösung dieser Versprechen an. Nun ersinnen die internationalen Bildungsbürokratien neue Wege, wie man in der Dritten Welt die modernen Bildungssysteme in Zukunft finanzieren können. Am „daß“ können sie wohl keine Zweifel aufkommen lassen.

8. Die Bildungskrise als Differenzierungskrise

Die Differenzierungskrise im modernen Bildungssystem trat zunächst als Gleichheitskrise auf. Die ursprüngliche Hoffnung, daß das moderne Bildungssystem seine Klientel nicht nur umfassend versorgen, sondern darüber hinaus gesellschaftliche und individuelle Un-

gleichheit abbauen könnte, erwies sich spätestens in den 60er Jahren als trügerisch. Vielmehr war zu erkennen: „Wer hat, dem wird gegeben“. Die Regel, nach der bereits vorhandene Chancen die Zukunftschancen überproportional erhöhen, zeigte sich allenthalben, nicht nur beim Kapitalbesitz, sondern auch in bezug auf Bildungschancen. In den Industrieländern sind Tendenzen hin zu „Zweidrittelgesellschaft“, zur „neuen Armut“ und „Hauptschule als Restschule“ Ausdruck dieser Gleichheitskrise.

Seit den 60er Jahren paßten sich die Bildungssysteme in Europa dem Wachstum durch zunehmende Differenzierung an. Es entstanden neue Differenzierungsstufen und neue Differenzierungszweige.

Die Differenzierungskrise trat jedoch nicht infolge der administrativen Unzulänglichkeit oder der mangelnden technischen Qualität von Differenzierungsverfahren ein. Drei andere Entwicklungen sind hierfür folgenreich: Zum einen hält weltweit die Tendenz der Bürger an, für sich selbst oder für ihre Kinder längere Zeiten für Bildung und Ausbildung anzustreben, und zwar unabhängig von den Chancen im Beschäftigungssystem. Zweitens nimmt die Zahl nicht-staatlicher Anbieter von Bildungsmöglichkeiten zu, wenn der Staat keine entsprechenden oder keine qualitativ akzeptierten Bildungsangebote machen kann. Drittens schließlich – und dies gilt für die Länder mit stagnierenden oder zurückgehenden Geburtenraten – kommt es zur Konkurrenz der Bildungseinrichtungen untereinander, die zunehmend um die knapper werdenden Schülerzahlen konkurrieren. Diese drei Tendenzen wirken sich dahingehend aus, daß die Auslese- und Zuweisungsfunktionen von Bildungssystemen immer weniger wahrgenommen werden können. Auf irgendeine Art sind fast alle Bildungsabschlüsse zu haben, wenn auch die Bildungssysteme unübersichtlicher werden. Doch diese neue Unübersichtlichkeit lockt neue Findigkeit hervor. Differenzierung und Auslese haben einen Punkt erreicht, an dem sie sich aufheben.

9. Bildungssysteme und Prinzipien der Postmoderne

Nachdem ich so weit meine Auffassung von der aktuellen Bildungskrise umrissen habe, möchte ich nunmehr in einigen Linien mögliche Perspektiven für evolutionäre Weiterentwicklung aus der chaosnahen Situation zeichnen. Dabei greife ich die von WELSCH als Grundprinzipien postmodernen Denkens aufgewiesenen Begriffe „Vielfalt“ und „Transversale Vernunft“ auf und wende sie auf fünf Bereiche an:

Die Träger von Bildungssystemen und Bildungseinrichtungen:

Vielfalt der Träger von Bildungseinrichtungen erfordert zunächst einmal „Entmonopolisierung“, nicht zu verwechseln mit der Ersetzung eines Monopols durch ein anderes, etwa des bürokratischen durch ein klerikales oder ein Parteienmonopol. Schon gegenwärtig gibt es weltweit die verschiedensten Träger von Bildungseinrichtungen, angefangen von Vereinen und Wohngemeinden über Elternvereinigungen und Wirtschaftsbetriebe verschiedenster Gesellschaftsform bis hin zum Privatlehrer. Die Angst vor unseriösen Anbietern ist verständlich, aber wie wir derzeit im Weiterbildungsbereich unserer neuen Bundesländer sehen, sind es Reaktionen der Betroffenen und der Öffentlichkeit, die als wirksame Korrektive wirken, nicht die überforderten Bildungskontrollbehörden. Auch in diesem Fall erweisen sich größere Öffentlichkeit, höhere Transparenz und verbesserte Kommunikation als Wege transversaler Vernunft den Wegen moderner hierarchischer Vernunft überlegen, wie sie sich in den verschiedenen Formen bürokratischer Kontrolle niederschlagen, noch dazu, da deren Effizienz im raschen Niedergang begriffen ist.

Die einzelnen Bildungseinrichtungen:

Die Effizienz ist dann gegeben, wenn jede einzelne Bildungseinrichtung sich um ein eigenes Profil, um ihre eigene spezifische „Unternehmenskultur“ bemüht und auch bemühen kann, weil sie nicht durch Vorgaben von Bürokratien zum Einheitstyp verpflichtet wird. Diese kann von weltanschaulichen Akzenten bestimmt sein, aber auch von regionalen, lokalen, beruflichen, ästhetischen und diätetischen, aber auch vom Teamgeist derer, die sie gestalten. Und das sind keineswegs nur Lehrer, sondern vor allem die Lerner selbst. Wir sollten keine Gefahr darin sehen, daß durch Steigerung von Vielfalt gesellschaftliche Ungleichheit erhöht wird, zumindest nicht über das Maß hinaus, das Bürokratiekultur ohnehin erzeugt hat und noch erzeugt.

Die Curricula:

Ganz allgemein gesprochen kann von einer Vielfalt der Curricula die Rede sein, wenn

- im Rahmen eines festen Fächerkanons eine Vielfalt der didaktischen Konzepte entsteht,
- die Möglichkeiten der Bewertung und Gewichtung der einzelnen Inhalte und Wissensgebiete zunehmen,
- die Anzahl der als „lehrplanwürdig“ erachteten Fächer durch Aufnahme neuer Fächer und Inhalte in den Lehrplan wächst,
- die Gleichwertigkeit der Fächer und Lerninhalte für die Bildungsabschlüsse zunimmt,
- der Grad der Wahlfreiheit zunimmt,
- die Verteilung der Lernzeit auf die einzelnen Fächer variabel wird und
- wenn das Spektrum der akzeptierten Lehrbücher und Lehr-Lernmaterialien sich erweitert.

Erkennbar sind solche Bemühungen um curriculare Vielfalt im besonderen bei Reformbemühungen, in denen neue Verknüpfungen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Elementen ermöglicht werden, in denen neue Wissensgebiete in Prüfungsordnungen aufgenommen werden und in denen neue Lehrbücher zugelassen werden. Transversale Vernunft wiederum ist erkennbar in vielseitigen Verknüpfungen und Assoziationen zwischen den einzelnen Fächern und Wissensgebieten, in inter- und transdisziplinären Bemühungen und in intradisziplinären Prozessen der Selbstreflexion, in denen die Repräsentanten der Fächer deren Möglichkeiten und Grenzen ebenso zum Thema machen, wie ihre impliziten Welt- und Menschenbilder sowie ihre internen Konfliktpunkte und Positionsunterschiede. Nicht zuletzt auch tritt transversale Vernunft zutage, wenn Experten sich bemühen, ihr Wissen in den Horizont von Laien und Novizen zu übersetzen.

Die Lernstile und Lernstrategien:

Daß das Prinzip der Vielfalt auch in bezug auf das Subjektverständnis gilt, gehört zu nahezu allen Varianten moderner pädagogischer Rationalität, für die bekanntlich die Bildung der individuellen Persönlichkeit zur zentralen Botschaft wurde. Dieses Prinzip konnte sich jedoch in den von den Prinzipien bürokratischer Rationalität bestimmten Bildungssystemen, Bildungsprogrammen und Prüfungssystemen nicht durchsetzen. Die Kluft zwischen pädagogischen Ansprüchen und bürokratischen Realitäten ist hier besonders groß. Die von der Unterrichtsforschung vielfach belegte Wechselbeziehung zwischen Lernleistungen, Lernstilen und Lernumgebungen unterstreicht die Notwendigkeit, die Vielfalt der Lernstile und der Lernstrategien zu akzeptieren und hierfür geeignete Lernbedingungen zu schaffen. Die Akzeptanz vielfältiger Lernstile kommt etwa darin zum Ausdruck, daß Bevorzugun-

gen von serialistischen Lernern gegenüber holistischen in der Weise entfallen, wie sie sich im Rahmen bürokratischer Rationalität herausgebildet haben. Sie finden ferner ihren Niederschlag in der Zunahme von Lernaufgaben und Lernumgebungen, bei denen Synthese und Design ein gleiches Gewicht erhalten wie Analyse und kognitive Routinen. Wenn schließlich breitere Akzeptanz für die Verschiedenheit der Lernstile und der Lernstrategien erreicht wird, kann auch das Verhältnis von Lernern und Lernhelfern davon nicht unbetroffen sein. Transversale Vernunft könnte dann als erhöhte Sensibilität für lern- und lehrstilbedingte Interaktionen und Wechselwirkungen in Erscheinung treten. Sie könnte aber auch in veränderten Formen didaktischer Kommunikation ihren Niederschlag finden, indem antagonistische Rollenzuschreibungen von „Lehrer“ und „Schüler“ sich zugunsten gemeinsamer Lerninteressen auflösen wie dies im Bereich der Weiterbildung bereits häufig der Fall ist. Und sie könnte schließlich Ausdruck finden in einer Veränderung, die das „Regime über den Sinn“ betrifft.

Die didaktischen Modelle und die Lehrmethoden:

Die Menschheit hat in ihrer Geschichte eine große Vielfalt der Formen organisierten Lernens und systematischer Wissensvermittlung erfunden. Die spätmodernen Bildungssysteme mit ihrer Orientierung an Bürokratiekultur haben diese Vielfalt im wesentlichen auf eine Grundform reduziert, den sogenannten Frontalunterricht. Er ist offenbar die dieser Kultur optimal angepaßte Lehr-Lernmethode. Sowohl die in der europäischen Tradition überlieferten Didaktiken der Ritter, Priester, Mediziner, Handwerker und Dichter als auch die von pädagogischen Reformern entwickelten Alternativen hatten und haben deshalb nur geringe Chancen in modernen Bildungssystemen, weil sie der Bürokratiekultur weniger angepaßt sind. An der Peripherie, im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und in den außerschulischen Bildungseinrichtungen erfreuen sich die Alternativen zum Frontalunterricht jedoch zunehmender Beliebtheit. Dies gilt für Simulationen und Lernprojekte ebenso wie für Fallmethode und Famulatur. Vielfalt der didaktischen Modelle und der Lehr-Lernmethoden ist demnach prinzipiell gegeben. Was vorerst weitgehend fehlt, ist ihre größere Akzeptanz in den öffentlich-allgemeinbildenden Schulen. Was das Prinzip der transversalen Vernunft anbelangt, so könnte es sich in verschiedener Weise Geltung verschaffen. Zunächst als Ablehnung von Propaganda für die eine, neue, beste Universalmethode. Sodann als Bewußtsein für die Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten jeder einzelnen Lehr-Lernmethode, was im besonderen auch die Reflexion der kulturellen und geschichtlichen Herkunft der einzelnen Modelle und Methoden einschließt. Und schließlich als Herausarbeitung der ihnen impliziten Menschen- und Weltbilder. Daß sich hieraus auch neue Herausforderungen für die Entwicklung von didaktischen Kategorial-Modellen ergeben, sei nur am Rande vermerkt.

10. Rückbindung des organisierten Lernens an Kulturentwicklung

Bis hierher habe ich versucht darzustellen, wie sich Entwicklungen im Kultursystem in den Bildungssystemen wiederfinden und widerspiegeln. Zum Schluß soll die Frage nach den möglichen Beiträgen gestellt werden, die organisiertes Lernen zur Kulturentwicklung leisten könnte. Nach den bisherigen Überlegungen kann dies nicht im Sinne einer „Veränderung der Gesellschaft durch die Schule“ gedacht sein, sondern nur noch als bewußte, Kontexte berücksichtigende Gestaltung von Lernkultur („didaktische Rationalität“), die ihre Beziehungen zu den sie umgebenden anderen Teilkulturen bzw. Teilrationalitäten im

Sinne transversaler Vernunft neu regelt. Diese Lernkultur ist als Kultur der Vielheit und des Vielen zu denken. Sie ist als Teilrationalität eigenen Anspruchs zu denken. Und sie ist zu denken als vielfältig und nicht-hierarchisch verbunden mit den anderen Teilrationalitäten der Einzelkulturen.

Wenn man Maßlosigkeit und Rücksichtslosigkeit als offenbar unvermeidbare Fehlenden moderner Kultur gelten läßt, dann wäre Kulturentwicklung (wie eine Zukunft der Menschheit überhaupt) nur noch denkbar als Entwicklung von Kulturen der Bescheidenheit und der Rücksichtnahme. Lernkulturen müßten somit selbst von Bescheidenheit („menschlichem Maß“) und Rücksichtnahme geprägt sein. Lernkulturen dürfen dann weder mit hohem Energieverbrauch noch mit hohem Materialverschleiß verbunden sein, sie müssen ihre Chance wahrnehmen, Lebensqualität und Kulturgestaltung mit Symbolen und Kognitionen, mit sanften Technologien und hochorganisiertem Wissen, mit Motiven der Askese und der Sparsamkeit zu erreichen, mit einer Schonung von Zeit und Raum, von Menschen und Ressourcen.

Wie auch immer man die Einwirkung und Einflußnahme der sich so entwickelnden Lernkulturen auf ihre Umgebungen denken mag – als Anregung, als Kommunikation, als Provokation oder als Konfrontation –, sie könnten die notwendige Perestroika von der spätmodernen zur postmodernen Kultur (oder zur postmodernen Moderne) zugleich vollziehen und vorwegnehmen.

Literatur

- BENGTSSON, J. u.a.: Zukünfte der Erziehung. München 1973.
FAURE, E.: Learning to be. Paris/London 1972.
HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1981.
HALL, E.T.: Key Concepts: Underlying Structures of Culture. In: HALL, E.T. and HALL, M.R. (Ed.): Understanding Cultural Differences. Yarmouth 1990.
ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1973.
JENCKS, CH.: The Language of Postmodern Architecture. London 1984.
MEADOWS, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Reinbek 1972.
SCHUMACHER, E.F.: Small is Beautiful. London 1973.
SLOTERDIJK, P.: Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. Frankfurt a.M. 1987.
WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1988².
WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim o.J..

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsig, Kehrstr. 35, 3400 Göttingen

Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung

Das Beispiel der DDR

1. Modernisierung

Verlieren die Konventionen der traditionellen Gesellschaft an Überzeugungskraft, dann tritt die Frage nach Erziehungszielen und geeigneten Erziehungsmitteln schärfer hervor. Was man tun soll, versteht sich immer weniger von selbst. Eine Antwort auf die Frage nach Zielen und Mitteln der Bildung soll die Wissenschaft liefern. In den entsprechenden Auseinandersetzungen verbinden sich mit dem Begriff der Verwissenschaftlichung von Bildung und Erziehung aber ganz unterschiedliche, ja gegensätzliche Vorstellungen und erzieherische Praktiken. In aller Kürze kann man sie so charakterisieren: Die sozialtechnische Rationalisierung bringt Lehrer und Schüler in ein versachlichtes Verhältnis, die Professionalisierung dagegen in eines, in dem sie als autonome Subjekte auftreten können. Modernisierung bedeutet im ersten Fall die Durchsetzung des sozialtechnischen Wertemusters, im zweiten die Institutionalisierung der Normen des modernen Individualismus.

Im sozialtechnischen Paradigma werden die Gesellschaft, die Erziehungsziele, die Lehrer und Schüler sowie die Unterrichtspraxis in versachlichenden Begriffen dargestellt. Diese Begriffe erhalten mit der Organisationsstruktur der Schule gesellschaftliche Macht, sie sind also nicht einfach Meinungen von Individuen.

Die *Gesellschaft* wird hier als ein technischer Funktionszusammenhang dargestellt und nicht, wie im konservativen Denken, als eine sittliche Ordnung. Der Fortschritt, den diese Anschauung repräsentiert, liegt in dem Gedanken, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht sakrosankt, sondern beherrschbar sind. Der Fortschritt ist aber nicht allzu mutig. Die bildungsökonomische Diskussion läßt das gut erkennen. Sie ersetzt LUTHERs Vorstellung von der gottgeschaffenen Berufsordnung durch die Vorstellung von der technischen Revolution, deren Naturnotwendigkeiten sich der einzelne zu beugen hat. Die Furcht vor der Bildungskatastrophe löst die Furcht vor dem strafenden Gott ab. Dieses Gesellschaftsbild wurde im Marxismus-Leninismus zur Staatsdoktrin. Im Westen dagegen konnte es sich, trotz Sputnik-Schock, als Bildungsplanung nicht etablieren.

Auch die *Individuen* werden neu definiert. Galten sie im konservativen Denken als Kinder Gottes, von ihrem himmlischen Vater bei Namen gerufen, so werden sie jetzt durch das Stereotyp der naturgegebenen Begabung definiert. Diese Begabungen bestimmten die Stellung des einzelnen in der technischen Leistungsordnung. Bildung wird als Kapital verstanden, von dem die Höhe des Sozialprodukts und die internationale Konkurrenzfähigkeit abhängen.

Die *Lehrer* schließlich gelten als fachlich versierte Experten, die ihre erziehungswissenschaftliche Expertise auf die Begabungen der Schüler anwenden und so die Qualifikationen produzieren, die die Gesetze der Natur durch den technischen Fortschritt diktieren.

Als instrumentelle Rationalität läßt sich schließlich der Sinn beschreiben, der in zahlreichen Strukturelementen der Schule und Unterrichtspraxis zum Ausdruck kommt. Da-

nach sollen die Schüler wie in einem naturwissenschaftlichen Experiment einem gut kalkulierten erzieherischen Reiz ausgesetzt werden. Damit der um so besser gezielt werden könne, müßten möglichst viele Kontextvariablen im Unterrichtsgeschehen unter Kontrolle gebracht werden. Standardisierung der Schüler und Curricula sollen die Komplexität des Unterrichtsgeschehens reduzieren. Entsprechend ist die Differenzierung und Formalisierung von Organisationskategorien im Bildungssystem eine der wichtigsten Formen bildungspolitischer Rationalisierung geworden.

Diese Strukturen sozialtechnischer Rationalität kennzeichnen die Schulen beider deutscher Staaten. Gleichzeitig haben sich auch Elemente durchgesetzt, die dem Wertmuster sozialtechnischer Rationalität widersprechen. In Westdeutschland wurde die Bildungsexpansion nicht an *Plangrößen* des sogenannten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs angepaßt, vielmehr gewann das *Grundrecht* auf Bildungsfreiheit an Autorität. Galten die Individuen in den Bildungsvorstellungen der DDR vor allem als ‚subjektiver Faktor‘, der auch durch Allgemeinbildung zu intensivieren wäre, versprach man sich im Westen noch von der beruflichen Fachausbildung ein Mehr an demokratischen Tugenden, und auf die sollte es an erster Stelle ankommen. Schließlich verloren auch naturwissenschaftliche Begabungstheorien ihre Autorität. Die Normen des Individualismus haben sich de facto auch in Ostdeutschland durchgesetzt, freilich nicht so kräftig wie im Westen.

2. Modernisierungskrise des Bildungssystems

Was besagt die hier getroffene Unterscheidung zwischen einer sozialtechnischen Modernisierung des Bildungssystems und Institutionalisierung der Normen des modernen Individualismus über Modernisierungskrisen im Erziehungswesen? Was ist überhaupt eine Modernisierungskrise in der Erziehung? Von Krise soll hier gesprochen werden, wenn ein Muster der Modernisierung systematisch den Erwartungen widerspricht, die sich mit ihnen verbinden, und wenn dieser Widerspruch öffentlich wird. Gemessen an diesem Krisenbegriff steckt nicht das Erziehungswesen schlechthin in einer Krise, sondern das Wertmuster sozialtechnischer Modernisierung. Die Normen des modernen Individualismus dagegen gewinnen in den Organisationsstrukturen der Schulen und in den Verhaltensorientierungen der am Schulleben Beteiligten an Autorität.

Das scientistische Verständnis von Erziehung und die ihm entsprechenden Organisationsstrukturen des Bildungssystems stoßen zunehmend auf Kritik. An der Bildungsentwicklung der DDR läßt sie sich besonders gut substantiieren. An zwei ganz heterogenen Gegenständen soll hier gezeigt werden, daß die mit Staatsmacht angestrebten Bildungsziele nicht erreicht werden konnten. Wir wählen die DDR, weil der sozialtechnische Fortschritt hier besonders ausgeprägt war und Erscheinungen, die auch dem Westen nicht fremd sind, hier deutlicher in Erscheinung treten.

(1) Es ist nicht gelungen, die Doktrin des Marxismus-Leninismus in den Köpfen der Schüler zu verankern.

Daß ideologische Indoktrinationsversuche im Bildungssystem der DDR gescheitert sind, ist offenkundig. Die politische Folgebereitschaft der Bürger war trotz Schule und Zensur so gering, daß die ostdeutsche Gesellschaft in wenigen Wochen in sich zusammensank. Daß jemand Leib und Leben für die alten Grundsätze riskiert hätte, ist nicht bekannt geworden. In welchem Zusammenhang steht dieses Scheitern aber zur sozialtechnischen Konstruktion dieser Indoktrinationsversuche. Über die Effizienz bestimmter Schulstruktu-

ren wird geforscht seitdem es Schulen gibt. Aber allgemein akzeptierte Antworten auf die Frage, wie man den kindlichen Lernbedürfnissen am besten entsprechen könnte, haben sich nicht gefunden. Man hat eine Vielzahl von Strukturelementen der Schule auf ihre Wirkung hin untersucht, überzeugende Einsichten über Kausalzusammenhänge liegen aber nicht vor.

Die immer noch dominierende sozialtechnische Rationalität des Schulunterrichts, so ist zu folgern, folgt nicht sachlichen Notwendigkeiten von Bildung und Erziehung, sondern einer mythischen Vorstellung von Sachlichkeit. Der Sache nach ist die Aneignung der Kultur immer ein subjektiver Prozeß. Dabei kommt es darauf an, daß sich die Schüler selbst ihr Verhältnis zum Gegenstand transparent machen können. Ihre Rolle im Lernprozeß ist notwendigerweise eine aktive. Der Versuch, sie gezielt in den Griff zu nehmen, steht dem aber gerade im Wege. Frontalunterricht, standardisierte Tests und Noten usw. lassen nichts von der Subjektivität des Schülers im Unterrichtsgeschehen deutlich werden, und so bringt sich der Unterricht selbst um die Chance, zur Aufhellung dieser Subjektivität beizutragen.

Diese Widersprüche zwischen Schule und Schülern waren der Wissenschaft in der DDR nicht unbekannt. Die üblichen Unterrichtsarrangements wurden auch problematisiert, auch von vielen Lehrern. Der Ausweg aus der szientistischen Unterrichtspraxis war den Schulen aber verlegt. Schulkritische und reformpädagogische Überlegungen aus der Vorkriegszeit hatte man nach 1945 zwar zunächst aufgenommen. Sie wurden aber als revisionistisch und bürgerlich bekämpft, nachdem sich die neue politische Macht konsolidiert hatte. Was nicht dem sozialtechnischen Wertmuster entsprach, wurde als Angriff auf Planbarkeit und Wissenschaftlichkeit verstanden, als ein Angriff auf Bildung schlechthin. Einsichten der Arbeitsschulbewegung standen in dem Ruf, das systematische Lernen zu bedrohen, dem der Primat zugesprochen wurde. Kern- und Kursunterricht galten als untauglich für den Aufbau der sozialistischen Schule. Komplexmethode und Projektunterricht wurden abgewehrt, weil sie als Bedrohung des Fachunterrichts und als Zersetzung der schulischen Organisationsstruktur und der Kollektiverziehung bewertet wurden.

Der weltweite Individualisierungsprozeß hat auch die DDR nicht ausgespart. Die Erziehungswissenschaft war für die daraus resultierenden Probleme und Spannungen im Schulbetrieb auch sensibel. Man hat den Widerspruch aber nicht im Sinne professioneller Autonomie der Lehrer, sondern im Sinne sozialtechnischer Rationalisierung aufzulösen versucht. Bei der Einführung des neuen Lehrplanwerks betonte NEUNER 1988, daß die zentral verfügbaren Fachlehrgänge eins seien mit der Logik der Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten am konkreten fachlichen Gegenstand.

Mit der Perestroika wurden festgeschriebene pädagogische Gewißheiten in der pädagogischen Diskussion auch öffentlich in Frage gestellt. Mit den „Runden Tischen“ zu Bildungsfragen begann auch ein bildungspolitischer Aufbruch. Diese antibürokratischen Kräfte sind für die Erneuerung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern unerlässlich. Denn man kann die Normen des modernen Individualismus nicht per Okroi von außen implementieren.

(2) Es ist auch nicht gelungen, die schichtenspezifische Ungleichheit der Bildungschancen zu beseitigen.

Es ist in der DDR nicht gelungen, die Kinder aus Arbeiterfamilien fairer in den weiterführenden Schulen zu repräsentieren als etwa in der Bundesrepublik. Nach Kriegsende war es eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele in Ostdeutschland, das sogenannte

bürgerliche Bildungsmonopol zu brechen und das in Schule und Universität institutionalisierte alte Herrschaftspotential zu beseitigen. Bereits 1946 wurde damit begonnen, verstärkt Arbeiter- und Bauernkinder zum Studium an den Hochschulen zu bewegen. Dazu wurden die sogenannten Arbeiter- und Bauernfakultäten gegründet. Das war eine Art zweiter Bildungsweg mit Privilegierung der Arbeiter- und Bauernkinder. Entsprechende Zulassungskriterien garantierten ihre bevorzugte Aufnahme. Angestrebt war, daß die Zusammensetzung der Studentenschaft nach sozialer Herkunft der Klassen- und Schichtstruktur der Gesamtbevölkerung entsprechen sollte. Tatsächlich stieg auch der Anteil der Arbeiterkinder unter den Hochschulstudenten von ca. 4 % im Jahre 1945/46 auf 53 % im Jahre 1958.

An dieser Politik fällt auf, daß sie ständische Ungleichheit nicht beseitigt, sondern nur neu definiert hat. Die Figur des Mittelschichtkinds aus der Bildungsbourgeoisie wurde ersetzt durch die Figur des gesinnungstüchtigen Arbeiter- und Bauernkinds. Mit der Proklamation des Sieges der sozialistischen Produktionsverhältnisse zu Beginn der 60er Jahre trat das Bemühen um Funktionalisierung der Bildung für die Entwicklung der Produktion in den Vordergrund. MARGOT HONECKER prägte 1965 die Formel von der „Einheit von Ökonomie und Bildung“. In Begriffen wie Leistung und Wissenschaftlichkeit, die die antiimperialistischen Kampfmetaphern ablösten, kam das Selbstverständnis der neuen sozialistischen Intelligenz zum Ausdruck.

Gleichzeitig werden Tendenzen sozialer Schließung des Bildungssystems sichtbar. Hatte der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden der wissenschaftlichen Hochschulen im Jahre 1958 noch über 50 % betragen, so sank er seitdem auf eine Zahl zwischen 7 bis 10 % im Jahre 1989. Dieser Wert liegt deutlich unter der Vergleichszahl aus der BRD, wo 12 von 100 Arbeiterkindern die Hochschule besuchen. Absolut und auch im Vergleich mit den Kindern aus der Mittelschicht hatten die westdeutschen Arbeiterkinder größere Chancen in die Universität zu gelangen als ihre ostdeutschen Kollegen. Nicht die Erfahrung manueller Arbeit, sondern das Hochschulstudium wurde für die Eliten in der DDR konstitutiv. Darin gleicht die Entwicklung der ostdeutschen Herrschaftsverhältnisse derjenigen in Westdeutschland. So rekrutieren sich 1989 78 % der Hochschulstudenten aus der Schicht der Intelligenz. Anstelle des bürgerlichen Bildungsprivilegs etablierte sich ein Bildungsprivileg der sozialistischen Eliten. Die ostdeutsche Sozialstruktur erstarrte in einem stärkeren Maße als die westdeutsche.

Die Ursache der sozialen Schließung in den Schulen beruht auf ähnlichen sozialen Mechanismen wie diejenige im Westen. Auch im Osten waren die Mittelschichtkinder mit der Kultur weiterführender Schulen besser vertraut als die Arbeiterkinder. Letzteren fehlte es im Osten zudem an Motiven, sich im Wettbewerb um Bildungschancen nachdrücklich zu engagieren. In ihren Augen lohnten sich längere Bildungswege kaum, da die Einkommens- und Prestigevorteile im Verhältnis zu qualifizierter Facharbeit gering waren, wenn es überhaupt welche gab. Für Nivellierung von Einkommen und Prestige hatte das ideologische Stereotyp der „Führungsrolle der Arbeiterklasse“ gesorgt. Damit war aber ein Anreiz zum Schulbesuch beseitigt, der auch bildungsferne soziale Schichten motivieren kann. Bildung wurde als Wert und als Mittel sozialen Aufstiegs in den verschiedenen sozialen Schichten auch in der DDR unterschiedlich bewertet. Je höher das Bildungsniveau der Eltern desto mehr galt ihnen und ihren Kindern Bildung als Voraussetzung für eine befriedigende gesellschaftliche Stellung.

Ironischerweise bereiteten sich die Kinder der Intelligenz für den Bildungsaufstieg nicht zuletzt dadurch vor, daß sie als „Kampfbildung der Partei der Arbeiterklasse“ fun-

gierten. Sie übernahmen Funktionen in der FDJ und erwarben damit die Sozialkompetenz für ihre Karrierepläne. Ungefähr jedes zweite Kind von leitenden Angestellten hatte eine FDJ-Funktion an der Schule. Die Korrelationen zwischen Schulleistung, Übernahme einer FDJ-Funktion und sozialer Herkunft wurden immer enger. In einer Gesellschaft, die ganz zwangsläufig durch schichtspezifische Netzwerke und persönliche Abhängigkeitsbeziehungen konstituiert war, konnte die Intelligenz mit ihren machtpolitischen und intellektuellen Beziehungen viel stärker Karriereressourcen für ihre Kinder mobilisieren als die übrigen sozialen Schichten.

Anschriften der Autoren:

PD Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
1000 Berlin 33

Dr. Manfred Stock, Lehmbruckstr. 22, O-1017 Berlin

Dr. Michael Tiedtke, Hufelandstr. 24, O-1055 Berlin

Symposion 12.

Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie. SIEGFRIED BERNFELD als Theoretiker der Pädagogik der Moderne

BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID

Vorwort

Äußerer Anstoß für ein Symposion zu Ehren SIEGFRIED BERNFELDS war die Jahreszahl, sein 100. Geburtstag. Die Gründe der Arbeitsgruppe „Psychoanalyse und Pädagogik“, dies Symposion als Beitrag zum Kongreßthema „Pädagogik zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“ vorzuschlagen, waren allerdings andere.

Zum einen nimmt BERNFELD in der Geschichte der Erziehungswissenschaft eine Sonderstellung ein. Einerseits ist er zu lesen als ein früher Protagonist von Verwissenschaftlichung in der Pädagogik. Er hat vor anderen Pädagogen die großen Diskurse der Moderne, Marxismus und Psychoanalyse, in sein Denken aufgenommen, um die „Grenzen der Erziehung“ angesichts gesellschaftlicher und psychogenetischer Dynamiken aufzuzeigen. Daß die Pädagogik die große Kränkung zu verarbeiten hat, nicht mehr „Herrin im eigenen Hause“ zu sein, und zur Wissenschaft nur in dem Maße werden kann, als sie sich dieser Tatsache stellt, das ist BERNFELDS „Modernisierungsforderung“. Sein Beitrag zu einer pädagogischen Antwort auf die „Modernitätskrise“ könnte andererseits darin bestehen, gerade durch sein Insistieren auf „Respekt“ vor sozialen Tatbeständen und vor „Entwicklungstat-sachen“, auch der beliebigen Modernisierung der Subjekte Grenzen zu setzen. Tatsachen sind für BERNFELD nicht nur die Gesetzmäßigkeiten des sozialen und seelischen Lebens, sondern auch die subjektiven Realitäten des Erlebens und Wollens von Kindern und Jugendlichen, ihre Produktivität und ihre Hoffnungen. BERNFELD ist ein Pädagoge des Dialogs, der die dissonante Vielfalt der Stimmen, die im pädagogischen Feld Gehör verlangen, nicht glättet. Eine Pädagogik, die nicht in Krisen gerät, wäre für ihn eine sterile, ihren Gegenstand verratende Pädagogik.

Auch für die das Symposion ausrichtende Arbeitsgruppe ist das Interesse, das sie seit ihrer Gründung 1987 für BERNFELDS Werk immer gezeigt hat, keineswegs zufällig. Raison d'être dieser Gruppe ist ja der Versuch, den weitgespannten Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse, wie er vor allem in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik in den 20er und 30er Jahren begonnen wurde, aufzugreifen und weiterzuführen (also etwas entschieden anderes zu tun, als eine neue „psychoanalytisch“ genannte Bindestrich-Pädagogik zu kreieren). Dieser Versuch hat einen hochgradig interdisziplinären Dialog entstehen lassen, wie er vor allem in den von der Gruppe edierten Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik gespiegelt wird. Klinische AnalytikerInnen sind daran ebenso beteiligt wie PraktikerInnen aus Schule und Heimerziehung, WissenschaftlerInnen aus den angewandten Disziplinen der Schul-, Sozial- und Heilpädagogik ebenso, wie VertreterInnen der

Allgemeinen Pädagogik und der Jugendforschung. Das Interesse dieses Kreises für BERNFELD hat nun zweifellos damit zu tun, daß er wie kein anderer Klassiker der Erziehungswissenschaft in Person dieselbe Spannweite repräsentiert: Analytiker ist und Sozialpädagoge, spekulierender Theoretiker in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie empirischer Forscher, sich distanzierender Kritiker des pädagogischen Idealismus wie leidenschaftlicher Aktivist der pädagogischen Bewegung seiner Zeit – und all dies, ohne es zu einer harmonischen Synthese, einem goldenen Mittelweg, zusammenzuführen. Auch darin entspricht BERNFELDS Werk der Arbeit jener Gruppe, daß in beiden Fällen offenbleibt, ob es eigentlich so etwas wie eine psychoanalytische Pädagogik geben könne, oder ob Pädagogik und Psychoanalyse (und Sozialwissenschaft) getrennte Disziplinen bleiben müssen, die nur dann auf Dauer voneinander profitieren können, wenn sie nicht fusionieren.

All dem entspricht, daß auch die einzelnen Beiträge zum Symposium, die im folgenden in gekürzter Form abgedruckt werden, diesen Charakter des offenen Dialoges haben. Ein Teil der Beiträge ist eher rezeptionsgeschichtlich angelegt, aber gerade so nicht als rein historische Beiträge, sondern als Teil der Diskussion darüber, wie BERNFELD heute neu zu lesen wäre: U. HERRMANN skizziert BERNFELDS Leben und Werk im Kontext der zeitgenössischen Rezeption; R. WOLFF zieht eine persönliche Bilanz der Wirkungen BERNFELDS auf die Generation der 68er bis hin zu Konsequenzen für heute; G. SANDER liefert eine Studie zur BERNFELD-Rezeption in der DDR als Ergänzung. Die übrigen Beiträge gehen eher von systematischen Fragen aus: V. SCHMID arbeitet heraus, wie streng psychoanalytische und pädagogische Diskurse sich komplementär ergänzen müssen, wenn es darum geht, das pädagogische Handlungsfeld angemessen zu rekonstruieren. R. FATKE sucht dem gegenüber zu zeigen, wie begrenzt auch bei BERNFELD die wechselseitige Bezugnahme von Pädagogik und Psychoanalyse immer noch bleibt. Die Beiträge von B. MÜLLER und R. HÖRSTER schließlich nehmen unmittelbar Bezug auf das Kongreßthema, die Pädagogik angesichts der postmodernen Krise. Müller versucht, BERNFELDS Rang als systematischer Pädagoge gerade aus dessen Fähigkeit abzuleiten, nicht den pädagogischen Meisterdenker zu spielen, sondern multidisziplinär zu arbeiten. HÖRSTER rekonstruiert das Kompetenzmodell „Übergangsfähigkeiten“ als „Bedingung gelingenden Lebens unter den Auspizien der Postmoderne“ aus unterschiedlich benannten aber vergleichbaren Denkfiguren von BERNFELD, W. BENJAMIN und A. SCHÜTZ.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Burkhard Müller, Vorstr. 21, 2800 Bremen 33

Dr. Luise Winterhager-Schmid, Rappstr. 44, 7400 Tübingen

„Zwischen allen Stühlen“

Bausteine zu einer *biographie intellectuelle* SIEGFRIED BERNFELD

Eine Darstellung des Lebens und des Werkes von SIEGFRIED BERNFELD steht noch aus. Auf der Grundlage langjähriger Recherchen und Forschungen können hier nur Bausteine zu einer *biographie intellectuelle* gegeben werden. Dabei geht es vor allem um intellektuelle Anstöße, die BERNFELD in seinen jungen und mittleren Jahren erfahren hat und die für die Genese seines pädagogischen Denkens und Wirkens bestimmend geworden sind¹.

I.

Zunächst sind einige Rahmendaten zu BERNFELDS äußerer Biographie nicht unwichtig für das Verständnis seiner Ausgangslage.

- 1892 wurde BERNFELD in eine soziale und kulturelle „Zwischenwelt“ hineingeboren: in das mittelständische, kulturell assimilierte Wiener Judentum. Diese „Zwischenwelt“ ist uns wohl vertraut aus zeitgenössischen Berichten, Dichtungen und Satiren, von HUGO VON HOFMANNSTHAL, KARL KRAUS, ÖDON VON HORVATH, vor allem aus ARTHUR SCHNITZLERS „Jugend in Wien“². Das Umfeld war zugleich – wie bis heute auf der Bühne in „Professor Bernhardy“ zu sehen ist – das eines aggressiven Antisemitismus, dessen Exponent um die Jahrhundertwende der Oberbürgermeister KARL LUEGER war.
- BERNFELD wuchs zugleich in eine „Neuzeit“ hinein, in die Wiener Moderne³ in den Künsten und Wissenschaften, der Kultur und Kulturkritik, in das Wien SIGMUND FREUDS.
- Und zugleich war diese Zeit eine Epoche des Übergangs und des Untergangs, die „Endzeit“ der Donaumonarchie, aber auch eine Epoche eines Aufbruchs: des Zionismus, dem sich für kurze Zeit – etwa von 1913/14 bis 1920/21 – auch BERNFELD nicht entzog.
- BERNFELD wuchs als Gymnasiast und als Student hinein in eine Epoche der Schulkritik und der Universitätskritik, der Jugendbewegung und einer studentischen Bewegung (der akademischen Freischaren bzw. der Freideutschen Studenten), die es als ihre Aufgabe betrachteten, Schul- und Universitätsreform nicht nur als Unterrichtsreform, sondern als Reform des schulischen und akademischen Lebens zu betreiben, das ihnen ein höheres Maß an sozialer und kultureller Kompetenz und Kreativität sowie an gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsbereitschaft vermitteln sollte. BERNFELD gehörte zu einer kleinen Avantgarde von Intellektuellen, die sich als die geistig führende Elite der Nation fühlte.

Diese Ausgangsbemerkungen erlauben – im knappen Umriß – die Charakterisierung der generationsspezifischen und der biographischen Konstellationen, die BERNFELD Impulse gaben, Herausforderungen darstellten und lebensgeschichtliche Optionen eröffneten.

II.

1. Zuerst muß von der Rolle der (höheren) Schule die Rede sein; denn sie war Instrument der Sicherung von kultureller Assimilation und sozialer Plazierung (Aufstieg). Zwar wur-

de sie durchweg anders erlebt – als Ort der Unterdrückung, des Antisemitismus, als Ausbund pädagogisch-psychologischen Primitivismus⁴ –, aber eben deshalb auch als Herausforderung, weil die andere Chance in ihr erkannt wurde.

Bei BERNFELD wurde ein intellektuelles Motiv fixiert: das Interesse für Erziehung und Lernen in Elternhaus, Schule und peer group sowie die Bedeutung dieser ‚Sozialisationsagenturen‘ für die innere Biographie eines Menschen (von Anfang an in Verbindung mit psychoanalytischen Überlegungen), das Interesse an Selbst-Aufklärung und der aktiven Lebensgestaltung zusammen mit Gleich-Gesinnnten und Gleich-Gestimmten.

Tritt zu diesen Motiven, die aus Unbehagen und Herausforderung resultieren, das Bewußtsein von Elitenzugehörigkeit hinzu, d.h. das Bewußtsein einer Sendung und einer Aufgabe zum Zwecke der Erreichung einer „Erlösung“ aus den Problemen der Gegenwart (analog nicht anders als bei den deutschen Wandervögeln), dann ergeben sich aus beidem die praktischen Impulse der Jahre 1913/14, als BERNFELD Student in Wien war:

- die Gründung eines Sprechsaals, besonders für Gymnasiasten;
- die Gründung des Akademischen Comités für Schulreform (A.C.S.) und die Initiierung einer Schulenquête;
- die Gründung eines Archivs für Jugendkultur;
- die Mit-Redaktion der Zeitschrift Der Anfang;
- die Gründung einer studentisch-pädagogischen Gruppe an der Universität Wien und die Initiierung eines universitären Pädagogik-Studiums dort;
- die Entfaltung einer regen pädagogischen Vortragstätigkeit und Publizistik.

Aber auch hier saß er schon „zwischen den Stühlen“: gegen das A.C.S. schritten die Behörden mit Verbot ein (Gefährdung von Familie und Staat); gegen den Sprechsaal hatten viele Eltern Einwände (seien es die dort verhandelten Themen der emotionalen und intellektuellen Emanzipation von den Elternhäusern, sei es der Umstand, daß sich hier mehrheitlich junge Juden trafen); der Anfang machte (in Deutschland) Skandal wegen seiner radikalen Schulkritik⁵.

2. Sodann ist von der Wissenschaft zu sprechen; denn auch hier begab BERNFELD sich auf den Weg des Außenseiters: In seiner Dissertation von 1915 „Über den Begriff der Jugend“⁶

- zeigte er der damaligen amerikanischen Jugendforschung (HALL) und der deutschen (MEUMANN) ihre konzeptionellen und empirischen Schwächen;
- etablierte er einen eigenständigen Ansatz der Jugendforschung durch Mobilisierung der „Objekte“ der Forschung als den „Medien“ des „Gegenstandes“ und als den kompetenten Interpreten der Forschungsergebnisse;
- pointierte er durch seine Basis-Annahmen der modernen Jugendforschung – die psychoanalytische Interpretation der Bedeutung von Sublimierungsvorgängen im Jugendalter (im Anschluß an FREUD) und die Betonung der kulturschaffenden Kraft selbstgeschaffener Jugend-„Gemeinden“ und -„Orden“ (im Anschluß an WYNEKEN) – das (seit ROUSSEAU) überlieferte Bild der Kulturpubertät, zeigte mit seinen Mitteln deren Entwicklungslogik und daran anknüpfend kämpferische jugendpolitische Konsequenzen.

3. Der Erste Weltkrieg ermöglichte BERNFELD zwar keine „Selbstbefreiung“ und „Erlösung“ – so seine Ausdrücke in den (noch unveröffentlichten) Wiener „Reden an die Jugend“ –, wie sie die jugendbewegten deutschen Kriegsfreiwilligen im August 1914 suchten und fanden. Aber es eröffnete sich ihm doch ein Feld pädagogischer und politischer Aktivitäten im Rahmen des 1917 gegründeten Zionistischen Zentralrats für Niederöster-

reich in der Hauptstadt Wien. BERNFELD übernahm die Leitung des Jugendamtes und rief Hilfsorganisationen für junge Juden ins Leben:

- Heime in Wien,
- ein landwirtschaftliches Gut (bei St. Pölten) für 1.000 junge Leute, die sich auf die Auswanderung nach Palästina vorbereiten wollten (das Ende des Krieges verhinderte die Ausführung dieses Plans),
- das „Kinderheim Baumgarten“ für Kriegswaisen,
- die Herausgabe von zwei zionistischen Jugendzeitschriften.

III.

Zwei weitere Dimensionen von BERNFELDS Schaffen seien herausgestellt: zum einen seine Begründung der Psychoanalytischen Pädagogik, zum anderen seine Kritik an der zeitgenössischen akademischen Pädagogik.

1. BERNFELD war einer der maßgeblichen Organisatoren und Lehrer in den Lehrinstituten der Psychoanalytischen Vereinigungen in Wien und Berlin (1922 – 1934), ein viel gefragter (Fest-)Redner („Wanderprediger der Psychoanalyse“) vor allem auch bei den Kongressen und Tagungen des ihm politisch nahestehenden sozialdemokratischen BUNDES ENTSCHEIDENER SCHULREFORMER. BERNFELD ist der eigentliche Begründer einer Psychoanalytischen Pädagogik, deren Leistung und Bedeutung für ihn selber jedoch nicht ganz eindeutig gewesen zu sein scheint. Nimmt man seine Aussagen am Ende des „Sisyphus“ von 1925, dann erschließt der psychoanalytische Zugang zur Lebensgeschichte eines Menschen typische Formkräfte der Persönlichkeit, aber keine individuellen. Und dieser Zugang erschließt die Lebensgeschichte, ist deswegen aber – streng genommen – erzieherisch-praktisch eigentlich irrelevant, weil sich für ein bestimmtes Kind keine für diesen Fall eindeutige Schlußfolgerungen und Maßnahmen ableiten lassen.

So saß BERNFELD wieder „zwischen den Stühlen“. Seine Position generierte generelles Erklärungs- und Reflexionswissen, also Theoriewissen, jedoch kein anwendungsorientiertes Praxiswissen, um das es der Erziehungswissenschaft doch gehen muß.

2. BERNFELD radikalisierte seine theoretische Position in einer radikalen Kritik der herrschenden akademischen Pädagogik, als deren Repräsentant er vor allem SPRANGER betrachtete. Er zeigte ihr nicht nur ihre praktische und politische Belanglosigkeit – abgesehen von ihrer hochproblematischen Legitimationsfunktion mit Hilfe von Weltanschauungsproduktion –, sondern formulierte ihr eigentliches gedankliches Defizit: in der Erziehungspraxis und -wirklichkeit die formenden Kräfte von Gesellschaft, Kultur, Institutionen, Erziehungsmaßnahmen usw. in ihrer Wirkung auf die sich artikulierenden Triebe und die sich formenden Kräfte des heranwachsenden jungen Menschen gar nicht zu untersuchen. Die Pädagogik als Wissenschaft habe offensichtlich die eigentlichen Tatbestände der Erziehung und der empirischen Forschung noch gar nicht entdeckt bzw. zur Kenntnis genommen, und als wissenschaftlicher Disziplin fehle ihr daher Tatbestandsgesinnung, der Impuls nämlich, diese Wirkungen untersuchen zu wollen und zu können.

Damit saß BERNFELD wieder „zwischen den Stühlen“ des pädagogisch-akademischen Wissenschaftsbetriebs der 20er und 30er Jahre in Deutschland:

- denn weder konnte BERNFELD die Position der („geisteswissenschaftlichen“) Pädagogik sensu SPRANGER akzeptieren, die sich lediglich appellativ und affirmativ-normativ

artikulierte (bestes i.S. von schlechtestem Beispiel für BERNFELD ist SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“);

- noch konnte BERNFELD eine krude materialistische Position akzeptieren, die den subjektiv-individualisierenden Aspekt der sinnhaft-symbolischen Verarbeitung der Wirklichkeit vernachlässigte;
- erst recht konnte er keine Pädagogik akzeptieren, die sich nicht als empirisch-datenerzeugende und nicht als hermeneutisch-ideologiekritische konstituierte und selbst reflektierte.

IV.

Ein knappes Resümee. BERNFELDS Konzeption einer Pädagogik als moderner Wissenschaft nahm

1. ihren Ausgangspunkt bei der empirischen Analyse von Lebens- als Lernprozessen, von Bildungs- als Reflexionsprozessen und von Selbstwahrnehmungs- als Selbstdeutungsprozessen.

2. Ihr Erkenntnisinteresse hatte sich zu richten auf

- die Naturgesetze der menschlichen Entwicklung;
- die Kultugesetze der individuellen und kollektiven Bewußtseinsformung;
- die Sozialgesetze der Vergesellschaftung;
- die kognitiven Gesetze der reflexiven Individuierung.

Die Leitfrage könnte etwa so lauten: Was ist am Menschen „Natur“, und was ist eingelagertes „Milieu“, und wie verbindet sich beides als „Lebensgeschichte“, deren Ergebnis zu sein hätte die Zentrierung eines Menschen auf sein „Selbst“.

3. Die Realisierung dieses Wissenschaftskonzepts hätte erfordert

- eine empirische (Entwicklungs-)Psychologie und Soziologie;
- eine hermeneutische Theorie pädagogischer Beziehungen, Interaktionen und Prozeß als Wirkungsstrukturen und -faktoren;
- eine Theorie symbolischer Formen der Interaktion und Personalisation;
- eine materialistische Theorie der Sozialisation und Enkulturation;
- eine psychoanalytische Theorie des Kindes- und Jugendalters.

Das Anregungspotential aus BERNFELDS Werk scheint bis heute nicht wirklich ausgeschöpft zu sein. Es hat zwei erhebliche Vorzüge: es schützt vor theoretischer Enge und vor ideologischer Borniertheit.

Anmerkungen

- 1 Vgl. außerdem HERRMANN, U.: Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule [WYNEKEN und BERNFELD]. In: KOEBNER, T. u.a. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985, S. 224 – 244. – Ders.: BERNFELDS pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“ – Ein biographischer Essay. In: HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried BERNFELDS. Neuwied/Berlin 1992, S. 9 – 21. – Ders.: Nachwort. In: Siegfried BERNFELD: Sämtliche Werke. Hrsg. von U. HERRMANN. Bd. 1: Theorie des Jugendalters. Weinheim 1992, S. 287–294.
- 2 Mit einem Nachwort von FRIEDRICH TORBERG, zuletzt Frankfurt a.M. 1982. – Vgl. außerdem: SCHORSKE, C.E.: Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle. (Aus dem Amerikanischen.) Frankfurt a.M. 1982. – Traum und Wirklichkeit. Wien 1870–1930. Ausstellungskatalog Wien 1985. – EHALT, H. Ch., u.a.

- (Hrsg.): *Glücklich ist, wer vergißt ...? Das andere Wien um 1900.* (Kulturstudien, Bd. 6.) Wien/Köln/Graz 1986. – JANIK, A./TOULMIN, ST.: *Wittgensteins Wien.* (Aus dem Amerikanischen.) München/Zürich 1987.
- 3 WUNBERG, G. (Hrsg.): *Die Wiener Moderne. Literatur, Kunst und Musik zwischen 1890 und 1910.* Stuttgart 1981.
 - 4 Vgl. dazu den jetzt als autobiographisch identifizierten Text von BERNFELD, bei: REICHMAYR, J.: „Die Geschichte meines Gymnasialstudiums“. Ein autobiographisches Fragment von Siegfried BERNFELD. In: *Psyche* 45 (1991), S. 522–533.
 - 5 Vgl. LAERMANN, K.: Der Skandal um den Anfang. Ein Versuch jugendlicher Gegenöffentlichkeit im Kaiserreich. In: KOEBNER u.a. (1982, wie Anm. 1), S. 360–381.
 - 6 Jetzt erstmals veröffentlicht im 1. Band von BERNFELDS „Sämtlichen Werken“ (wie Anm. 1), S. 43–137.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Erhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen 1

REINHART WOLFF

Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds

1. Die Wiederentdeckung SIEGFRIED BERNFELDS

„Die Öffentlichkeit steht seit einigen Monaten vor einer neuen Tatsache. Sie steht vor einer Jugend, die mit Forderungen an sie herantritt. Drei Ereignisse des vorigen Jahres haben vor allem Widerhall in der Presse gefunden, Ratlosigkeit, Feindschaft, Mißverständnis erzeugt“ – so beginnt SIEGFRIED BERNFELDS Text „Die neue Jugend und die Frauen“ (1914, S. 5). Es werden genannt: das Erscheinen des ersten Heftes der Zeitschrift „Der Anfang“ im Mai 1913, die Tagung der studentisch-pädagogischen Gruppen der Universitäten Deutschlands im Oktober 1913 in Breslau und der Freideutsche Jugendtag auf dem Hohen Meißner.

Ähnliches vollzog sich gut 60 Jahre später, in den Jahren der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition; unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, nach zwei Weltkatastrophen, der nationalsozialistischen Diktatur und ihrem Völkermord und nach zwei Aufbaujahrzehnten im Nachkriegsdeutschland, die Weltmacht USA tief verstrickt im Vietnam-Krieg, stellte eine junge Generation, in den USA wie in Europa, ganz grundsätzlich ihre Forderungen, begehrte auf, stellte die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in Frage.

Die Studentenbewegung war in einer ähnlichen Umbruch- und Krisensituation, wie sie sich damals kurz vor dem Ersten Weltkrieg andeutete und wie sie sich im übrigen heute weltweit erneut konstellierte: Eine Epoche gelangte an ein Ende, international spitzten sich die Konflikte um Macht, Märkte und Einfluß zu, auch innergesellschaftlich wurden die Dilemmata der modernen kapitalistischen Gesellschaften deutlicher; es deuteten sich Verschiebungen in den politischen Machtverhältnissen, den wirtschaftlichen und sozialen

Strukturen an, nicht zuletzt waren die alten autoritären Konzepte im Verhältnis der Generationen und Geschlechter brüchig geworden.

In dieser Situation begegneten wir BERNFELD; „dem geistreichste(n) unter den Schüler(n) des großen, genialen SIGMUND FREUD“, wie WYNEKEN in seiner Besprechung des „Sisyphos“ 1925 geschrieben hatte. Was wir lasen, schlug bei uns wie ein Blitz ein: Hier war die unverkürzte Psychoanalyse, eine kritische Theorie der Erziehung („ob denn Erziehung möglich sei, und wie weit ihre Wirkung reiche“), die Konzeption des „sozialen Ortes“, die radikale Kritik der gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse.

Viele können sich heute nicht mehr vorstellen, in welcher wissenschaftlichen Wüste wir uns damals befanden. Die kritische Literatur war nicht nur in den Institutsbibliotheken unauffindbar, sondern auch in den meisten Universitätsbibliotheken. Auch in der DDR, mit der wir ja bekanntermaßen als Neue Linke nichts am Hut hatten, war die Suche oft mühsam und zeitraubend. Nur wenige Emigranten und Widerstandskämpfer waren unter den Hochschullehrern auszumachen, von Psychoanalyse keine Spur.

Jedenfalls muß man festhalten, daß in den 60er Jahren nicht nur der Anschluß an die internationale, vor allem an die US-amerikanische, moderne psychologische und pädagogische Forschung noch nicht gelungen war, sondern daß auch die eigenen kritischen Traditionen in Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft (von der Psychoanalyse bis zur kritischen Theorie) völlig verschüttet waren. Erst allmählich wurden sie in kleinsten Zirkeln wieder diskutiert (wie z.B. im Kreis um HORKHEIMER und ADORNO am Institut für Sozialforschung in Frankfurt, im Argument-Club in Berlin, in Ev. Studentengemeinden, Akademien und Studienwerken und dann freilich in den Gruppen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes und den gerade gegründeten Kinderläden).

BERNFELD wurde für uns und die antiautoritäre Erziehungsbewegung so wichtig, weil die BERNFELDSche Analyse und Theorie, aber auch ihr Ton und das sie belebende politische Engagement, die zentralen wunden Punkte im Schnittpunkt der „Beziehungen zwischen Erziehung, Psyche und Gesellschaft“ berührten. Es ging uns um viel mehr als um „programmatische Absichten“, wenn wir uns auch, wie im Nachwort des 2. März-Bandes formuliert, eine „Konkretion des Schulkampfes, der Revolte an den erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Instituten, an den Pädagogischen Hochschulen und zur Arbeit der sozialistischen Schüler- und Kinderläden“ erhofften.

Wir waren an kritischen Theorien, an wissenschaftlicher Forschung, an empirischer Tatbestandsgesinnung und an Erfahrungen mit neuer, an einer den alten Schrott autoritärer Erziehung überwindenden Praxis, an einer Emanzipation bewirkenden, Ich-stärkenden, Verdrängungen aufhebenden Psychoanalyse, deren Gegenstand das Unbewußte in der individuellen Lebensgeschichte wie in Kultur und Gesellschaft ist, interessiert. Das hat uns bei der Lektüre BERNFELDS beschäftigt, der uns im übrigen ja neben WILHELM REICH den Weg zurück zu SIGMUND FREUD allererst wieder eröffnet hatte.

Wenn ich das gelbe Raubdruckexemplar von „Kinderheim Baumgarten“ zur Hand nehme, womit wir im übrigen einen Teil der Kosten unseres Kinderladens finanzierten – Geld vom Staat hatten wir abgelehnt –, dann wird an den Unterstreichungen und Randnotizen deutlich, auf was sich unsere Aufmerksamkeit richtete. Vier oder fünf Themenkreise standen im Vordergrund. Ich will sie kurz nennen und dann weiter erörtern:

- die jüdische Jugendbewegung
- das Verhältnis zum Kind
- die Kritik der Pädagogik (und der Schule)
- die neue Erziehung.

Auf der ersten Seite von „Kinderheim Baumgarten“ waren wie in einer das Weitere präzise andeutenden Ouvertüre bereits alle Themen und Fragestellungen angedeutet:

„Die vorliegende kleine Schrift wendet sich zunächst an solche, die an Verwirklichungsversuchen mit neuer Erziehung Interesse nehmen, also vor allem an Pädagogen“. Und dann die Stichworte: „jüdische Schulgemeinde“, „einzigartiges Erfahrungsmaterial“, „300 proletarische Kinder“. Vor allem fiel uns eine lebendige, anschauliche und Unterschiede fassende Redeweise auf: „Im Kinderheim Baumgarten“, so schrieb BERNFELD, und später erzählten wir dies Mitte der 70er Jahre den staunenden Kindergärtnerinnen in Wien-Baumgarten, „waren wir bemüht, in Kindergarten, Schule und Heimleben die Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze MARIA MONTESSORIS, BERTHOLD OTTOS und GUSTAV WYNEKENS zu einer lebendigen Synthese untereinander und mit den Notwendigkeiten zu bringen, die sich aus den Eigenarten der Kinder, der Lehrer und aus den tausenderlei Zufälligkeiten ergeben, die jedem Lebendigen anhaften ... Da ich Leser erwarte, die aus den Ergebnissen unseres Tuns Bestätigung, Korrektur, Ergänzung oder Widerlegung theoretischer Meinungen, Urteile und Vorurteile zu empfangen bereit und imstande sind, soll die Darstellung sich soweit wissenschaftlicher Objektivität befleißigen, als der kurze Raum und das vielfache subjektive Wesen mancher Erziehungsmaßnahme und deren Beurteilung erlaubt“. Eine solche Offenheit und Lebendigkeit, Widersprüche und Synthesen, Objektives und Subjektives, Notwendigkeit und Zufälligkeiten, Meinungen, Urteile und Vorurteile gleichermaßen berücksichtigende Wissenschaft, das markierte einen neuen Ansatz: eine Wissenschaft, der es um neue Einsichten und um konkrete Veränderungen in der Praxis ging.

2. Die Aktualität BERNFELDS

Mit der Wiederentdeckung SIEGFRIED BERNFELDS gelang es uns, eine sozialwissenschaftliche und psychoanalytische Pädagogik, die von den Nazis verfolgt und ins Exil getrieben worden war, uns wieder anzueignen, zu repatriieren. Wir konnten so an wissenschaftliche, praktische und politische Kritik-Positionen und alternative Ansätze in der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik ebenso wie in der Sozialpädagogik wieder anschließen, die keiner von uns bisher kannte, die aber doch so fruchtbar, so radikal, so verheißungsvoll die Reformbewegungen um die Jahrhundertwende und in den 20er Jahren geprägt hatten.

Die Rezeption BERNFELDS lief schließlich auf eine Infektion hinaus: Wir ließen uns anstecken von der radikalen Begeisterung, der Lust an Projekterfindungen, an einer Veränderung, die uns selbst einbezog („Welchem Kind sieht sich der Erzieher immer wieder gegenüber“, fragten wir als an BERNFELD geschulten Kinderladeneltern und antworteten im Chor: „Sich selbst als Kind!“). Das hat uns beflügelt und beflügelt uns noch heute.

Ohne den Reformimpuls, der vom BERNFELDSchen Werk ausgeht, wären die Kinderläden, die allein in Berlin mehr als 11.000 Plätze für eine kreative Kindererziehung bieten, und die vielfältigen Reformbemühungen in der außerschulischen Erziehung in Heimen und Wohngemeinschaften nicht möglich gewesen.

Wichtiger ist aber der theoretische Ertrag. Er ist keineswegs erschöpft. Die folgenden Gesichtspunkte, die hier nur skizziert werden können, sind wichtig:

- BERNFELDS Werk stellt eine systematische Kritik im Generationenverhältnis, der durchgängigen Repression vor allem in den schulischen Institutionen dar und legt die sozialen, politischen, aber auch die affektiven, bewußten und unbewußten Zusammenhänge frei, die sie immer wieder reproduzieren. Dagegen setzt BERNFELD, be-

flügelt von der ersten radikalen Jugendbewegung, auf den ernsthaften „Versuch mit neuer Erziehung“, die nicht-repressiv ist.

- BERNFELD ist einer der ersten modernen Erziehungswissenschaftler, der konsequent und beredt den ideologischen Charakter traditionell lange in Deutschland vorherrschender Anspruchs- und Pfropf-Pädagogik, ihre Unwissenschaftlichkeit, ihre Wirklichkeitsferne herausarbeitet und der darauf mit einer unverkürzten, historisch angelegten und kulturkritischen Psychoanalyse und einer empirischen, am konkreten Material interessierten Erziehungswissenschaft antwortet. Damit ist er der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weit voraus.
- Anstatt den sozialen und politischen Kontext der Erziehung zu verdrängen, berücksichtigt die BERNFELDSche Erziehungskonzeption als skeptische Sisyphos-Konzeption die Grenzen der Erziehung und ihre grundsätzlichen Antinomien, die sie nicht verwischt, sondern vielmehr betont.

BERNFELD ist einer der ersten Psychoanalytiker, die den sozialen Kontext systematisch berücksichtigt haben, theoretisch viel weitergehend im übrigen als WILHELM REICH, der einer organismischen Sicht des Seelischen eine marxistische Gesellschaftsanalyse, die er schließlich ganz aufgibt, gegenüberstellt. BERNFELD ist theoretisch ein Relationstheoretiker, sieht Kinder und Erzieher beispielsweise in einem mehrdimensionalen affektiven und sozialen Gefüge von Interaktionen und Bedeutungs- oder Sinnstrukturen, die als Entwicklungstatsache und -prozeß wie als politische und institutionelle Verhältnisse beschrieben werden können. Hier knüpfen heute Konzepte einer kontextuellen und weniger triebtheoretischen Psychoanalyse, von „Relational Concepts in Psychoanalysis“ an¹.

BERNFELD hat sich nicht nur als radikaler Projekterfinder, sondern auch als Wissenschaftler immer wieder mit der Frage nach Prozeß und Wirkung pädagogischer Institutionen beschäftigt. Insofern ist BERNFELD ein kritischer Institutionentheoretiker und -psychologe, der weiter gefragt hat, als neuere psychologisierende Konzepte wie beispielsweise diejenigen vom „Hilflosen Helfer“. An BERNFELDS frühen Einsichten in Struktur und Dynamik von Institutionen und Gruppen können wir heute anschließen, um weiter nach den Strukturen, Widersprüchen, Ergebnissen und Veränderungsmöglichkeiten sozialer und pädagogischer Institutionen und sozialer (Hilfe)Systeme zu fragen.

BERNFELDS Arbeiten können schließlich fruchtbar gemacht werden für eine kritische Theorie des Erziehers, für die Erforschung der lebensgeschichtlichen, bewußten und unbewußten, qualifikatorischen und institutionellen Momente, die für Erziehung als Beruf von Bedeutung sind, eine Perspektive, die über die des „Lohnerziehers“ hinausführt. Professionalität ließe sich in BERNFELDScher Perspektive als durch Psychoanalyse ermöglichte Selbstaufklärung kennzeichnen, als neue affektive Grundeinstellung wie wissenschaftliche Tatbestandsgesinnung und -methodik und Handlungskompetenz, als reflexive Kritik im Feld antinomischer Widersprüche und grundsätzlicher Unverfügbarkeit gelingender, vor allem Solidarität verheißender Zusammenhänge.

Anmerkung

- 1 Vgl. die neuen Ansätze in den USA um die Zeitschrift „Psychoanalytic Dialogues“ und das gleichnamige Buch von STEPHEN A. MITCHELL, Cambridge 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Reinhart Wolff, Karl-Schrader-Str. 6, 1000 Berlin 30

Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR

Noch vor SIEGRIED BERNFELDS hundertstem Geburtstag ist der vorerst wohl letzte Versuch, in Deutschland eine sozialistische Gesellschaft aufzubauen, untergegangen, so daß auch die Frage nach der zaghaft begonnenen Auseinandersetzung mit BERNFELDS Werk in der DDR allenfalls noch von historischem Interesse sein mag.

In Westdeutschland, so hörten wir, saß BERNFELD „zwischen allen Stühlen“ – in der ADENAUER-Ära in der Erziehungswissenschaft vergessen und unterschlagen, aber auch nach seiner Wiederentdeckung Ende der 60er Jahre je nach Perspektive der Zünfte und politischer Orientierung weitgehend stigmatisiert und ausgegrenzt als Psychoanalytiker, Marxist oder beides, und noch Mitte der 70er Jahre etwa dem „Wörterbuch der Erziehung“ von WULF (1976) keine Zeile wert¹.

Nicht anders allerdings widerfuhr es BERNFELD in der ansonsten materialreichen und, für ihre Zeit, differenzierten „Geschichte der Erziehung“ (GÜNTHER 1957ff.). Vergessen, verdrängt und tabuisiert auch in der DDR, teilte BERNFELD das allgemeine Schicksal der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik in fast allen sozialistischen Länder Osteuropas².

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, wenn ich die Auseinandersetzung des Leipziger Philosophen SIEGFRIED KÄTZEL mit BERNFELDS Werk in der 1987 im Deutschen Verlag der Wissenschaften veröffentlichten Studie „Marxismus und Psychoanalyse“ als „wundersame“ BERNFELD-Rezeption in der DDR bezeichne, und dies in doppelter Hinsicht: Zum einen ist es erstaunlich, daß sie überhaupt begonnen, zum anderen, mit welcher unzulänglichen Argumenten sie bestritten wurde.

KÄTZEL nennt seine Arbeit „eine ideologiegeschichtliche Studie zur Diskussion in Deutschland und der UdSSR 1913–1933“, aber der gegenwartsbezogene Verwertungszusammenhang darf vermutet werden; offensichtlich geht es KÄTZEL weniger um die „Widerlegung“ der Psychoanalyse in bekannter Manier, sondern eher um die Wegbereitung einer differenzierteren Bewertung in der DDR. Auf eine explizite Kritik der Erziehungskonzeption BERNFELDS verzichtet er³. Im folgenden beschränke ich mich auf die Auseinandersetzung mit den wesentlichen Aspekten der Kritik.

Die Hauptvorwürfe: BERNFELD verabsolutiere im Konzept der Psychoanalyse enthaltene positivistisch-mechanistische Elemente (S. 77), verfehle die Rolle der gesellschaftlichen Arbeit (S. 79), beschreite den Weg zur Psychologisierung der Gesellschaft (ebd.) und huldige einer metaphysischen Trennung und dualistischen Sicht von Psyche und Ökonomie, Individuum und Gesellschaft (S. 80). Fazit der Kritik: Für BERNFELD „bestand das Wesen des Menschen in seiner biopsychischen Substanz, in der Gesamtheit seiner unveränderlichen Bedürfnisse und Triebwünsche. Die konkrete Sozialität trat lediglich oberflächlich und äußerlich hinzu und nahm eine spezifische Prägung der ewigen menschlichen Natur vor“ (S. 81).

Gründlicher läßt sich BERNFELD kaum mißverstehen! Mag sein, daß KÄTZEL BERNFELDS (für DDR-Wissenschaftler sicherlich ungewohnter) Lust am ironisch-essayistischen, pointierten Formulieren auf den Leim gegangen ist, gewiß ist die Erörterung BERNFELDS auch schwierig, weil er gelgentlich „Popanze aufbaut, um sie zu zerstören“ (THIERSCH 1978, S. 70), aber all dies hätte nicht den Blick auf BERNFELDS dialektische

Bestimmung des Verhältnisses von Psyche und Ökonomie und Interpretation der Wechselwirkungen zwischen seelischen und gesellschaftlichen Tatbeständen verstellen dürfen.

BERNFELD betrachtet keineswegs „Psyche und Ökonomie als zwei voneinander unabhängige Wesenheiten“ (KÄTZEL 1987, S. 79). Er hütet sich nur, von der Kongruenz von Methode und Erkenntnisinteresse bei FREUD und MARX, die nicht zufällig sei, „da Seelenleben und Gesellschaftsleben dialektische Prozesse sind und die richtigen Erkenntnisse in der bewußten Entdeckung dieser ihrer Natur bestehen“ (1974, II, S. 138), auf eine Identität der Gegenstandsbereiche und Fragestellungen zu schließen. „Verbindung“ von Psychoanalyse und Marxismus heißt für BERNFELD nicht „Verschmelzung“, sondern zunächst Bearbeitung jener Probleme durch die Psychoanalyse, „die von MARX nie behandelt, sondern bloß als vorhanden aufgestellt wurden“. Hierbei betont er, daß die mögliche Konkurrenz sozialwissenschaftlicher und psychoanalytischer Erklärungsversuche auf „Grenzstreifen“ der Gegenstandsdimensionen nicht zur „Ersetzung des Marxismus“ führen dürfe: „Der Marxismus ist als philosophisches System, als Basis der Weltanschauung des proletarischen Kampfes, *jeder Psychologie übergeordnet*“ (ebd., S. 140). Zugleich insistiert BERNFELD jedoch hartnäckig darauf, daß sich Psychoanalyse nicht in die „undialektischen Schubfächer“ (ebd., S. 179) naturwissenschaftlich-medizinische Psychologie versus gesellschaftswissenschaftliche Soziologie pressen läßt und die Klärung des Verhältnisses von Psychoanalyse und materialistischer Sozialwissenschaft nicht abstrakt im vorhinein, sondern nur „*in concreto*“ (ebd., S. 181) vorangetrieben werden kann: „Der methodologische Streit, ob Psychoanalyse auf einen gesellschaftlichen oder historischen Tatbestand ausgedehnt werden kann, ist unfruchtbar. Was die Psychoanalyse auf diesem Gebiet leisten kann, wo ihre Grenzen sind, läßt sich nicht allgemein voraussagen, sondern ist nur nach den faktisch vollzogenen ‚Überschreitungen ihres Gebietes‘ beurteilbar“ (ebd., S. 180f.).

Wie fruchtbar solche „Grenzüberschreitungen“ sein können, hat BERNFELD in seinen scharfsinnigen Analysen zur Funktion der Erziehung im Kapitalismus, zum „heimlichen Lehrplan“, zur Ideologie der Erziehungswissenschaft und, nicht zuletzt, zur Genese abweichenden Verhaltens demonstriert. Mit der „Tantalussituation“ etwa, in der Vorwegnahme und Differenzierung von Mertons Anomietheorie, beschreibt BERNFELD abweichendes Verhalten zwar als notwendige Folge der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, aber er sieht in dem Auseinanderklaffen von realer gesellschaftlicher Unterprivilegierung und Ausgrenzung einerseits, der Verfügbarkeit über legale Mittel zur Realisierung der in der Chancengleichheit postulierenden „Fassadendemokratie“ (1974, II, S. 342) geltenden Erfolgsstandards andererseits, „keine einfache ‚Ursache‘ des Verbrechens“ (S. 339), sondern klärt die konkreten Vermittlungsprozesse zwischen sozial-strukturellem und individuellem Verhalten, identifiziert die Bedingungen, unter denen Real- und Gewissensangst nicht ausreichen, „um das Verhalten des Individuums am sozialen Ort der Tantalussituation in die Grenzen zu bannen, die am sozialen Ort des Gesetzgebers und Richters als sozial beurteilt werden“ (S. 343). Dabei geht der von BERNFELD eingeführte Gesichtspunkt des „sozialen Orts“ über das Klassenschema und die ökonomische Dimension hinaus, er versucht zu erfassen, wie und mit welchen Folgen Disparitäten im Ensemble materieller und ideologischer gesellschaftlicher Verhältnisse (HAHN 1968) sich im spezifischen Lebenszusammenhang und Verhalten konkretisieren.

Dieser Exkurs war notwendig, denn er belegt die Unhaltbarkeit der KÄTZELschen Vorwürfe, „BERNFELDS Kritik des Kapitalismus (...) erfolgte anhand seines spekulativen Modells von der Natur des Menschen“ (S. 82), es sei „die psychoanalytische Grundposition, die es BERNFELD nicht ermöglichte, die klassenbedingten Widersprüche der kapitalisti-

schen Gesellschaft konkret ins Auge zu fassen“ (ebd.), oder: „BERNFELDS Ausführungen zum ökonomischen Wesen des Kapitalismus waren dürrtig und gingen am Kern der Sache vorbei“ (ebd.). Dürrtig ist eher, daß KÄTZEL die „Tantalussituation“, wie auch andere, für eine angemessene kritische Würdigung BERNFELDS zentrale Arbeiten, offensichtlich nicht gelesen⁴, oder zumindest nicht verstanden zu haben scheint.

So absurd wie der Vorwurf der Blindheit gegenüber den Strukturen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Klassengesellschaft ist die Kritik, in BERNFELDS Persönlichkeits- und Erziehungskonzept bestünde das Wesen des Menschen „in seiner biopsychischen Substanz“, menschliches Fühlen und Verhalten sei durch die frühe Kindheit „vorherbestimmt“ (S. 81). BERNFELD betont, und welcher Marxist wollte hier ernsthaft widersprechen, die „Entwicklungstatsache“ als biologische Voraussetzung von Erziehung (1967, S. 49ff.); er konstatiert nüchtern, daß „jede neurotische Entwicklung des Kindes, ja, daß der gewohnte Vorgang, durch den aus einem Säugling ein erwachsener Mensch wird“, durch „Naturgewalten“ bewirkt wird (1974, I, S. 66), aber erst und gerade damit ist für ihn Erziehung als soziale Tatsache definiert, als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (1967, S. 51), als gesellschaftlicher Prozeß, der „in funktionalem Zusammenhang mit den gesellschaftsbildenden und -umwandelnden Kräften, letzten Endes mit der Form und den Tendenzen des wirtschaftlichen Produktionsprozesses“ steht (ebd., S. 54).

Hieraus ergeben sich für BERNFELD widersprüchliche Konsequenzen für Pädagogik und Therapie: An den Forscher ergeht die Aufforderung, die Lebensäußerungen von Kindern und Erwachsenen wertfrei und wissenschaftlich zu betrachten, an den Pädagogen und Therapeuten der Hinweis, „daß alle *praktische* Anwendung einer Wissenschaft sich, auch gegen Wissen und Willen des Forschers im Sinne der außerwissenschaftlichen Tendenzen und Mächte der Gesellschaft vollzieht; woraus sich ergibt, daß auch alle *praktische Anwendung* der Psychoanalyse weltanschaulicher und geradezu politischer Gesichtspunkte bedarf, sie jedenfalls unbemerkt impliziert“ (1974, II, S. 181). Daß BERNFELD trotz dieser Einsicht auf der für kritische Wissenschaft konstitutiven Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln, aber auch zwischen Pädagogik, Therapie und Politik, beharrt, kommentiert KÄTZEL sinnentstellend so, daß die Psychoanalyse die gesellschaftliche Realität aus ihrem therapeutischen Konzept ausblende (S. 87) und so BERNFELD auch verschlossen blieb, „daß die Therapie dazu beitragen muß, die Bereitschaft und Fähigkeit des Patienten zur selbständigen Auseinandersetzung mit der konkreten Gesellschaft aufgrund vertiefter Einsicht in die eigene Lebenslage zu fördern“ (S. 88). BERNFELD hatte im Gegenteil hervorgehoben, daß es vom sozialkritisch aufgeklärten Erklärungswissen des Therapeuten abhängt, „wie weit er selbst die ‚Realität‘ eines bestimmten sozialen Orts versteht“ (1974, II, S. 215) und ob ihm diese Realität veränderbar erscheine oder nicht, denn nur „wer die gegebene Gesellschaftsordnung, die so viel Leid stiftet, absolut akzeptiert, daher die Änderbarkeit des Leids nicht lehren kann und auch das neurotische Leiden wegen unzulänglicher Methode nicht zu verringern vermag, muß versuchen, den Patienten mit Leid und Leiden abzufinden“ (S. 213f.).

Meine Kritik der Kritik, dies muß ich zugestehen, war einseitig, denn es ging mir zunächst darum, diejenigen Aussagen KÄTZELS zu klären, in denen er BERNFELD m.E. mißversteht. Übereinstimmungen sollten nicht gelehnet werden, ebenso wie das Verdienst KÄTZELS, BERNFELD in der DDR enttabuisiert und diskutierbar gemacht zu haben. Wie stehen die Chancen für eine Weiterführung und Vertiefung dieser kaum begonnenen und schon „hängengebliebenen“ Rezeption des Werks SIEGFRIED BERNFELDS in den sogenann-

ten „neuen Ländern“, jetzt, wo BERNFELD auf dem Wissenschaftsmarkt verfügbar ist? Schlecht, so fürchte ich, denn zum einen ist eine soziale Bewegung vergleichbar der, an die Wiederentdeckung und Aneignung BERNFELDS in der Bundesrepublik geknüpft war, nicht in Sicht, und zum anderen hat BERNFELD einen Makel, der ihm in postsozialistischen Zeiten, in denen alles, was mit dem Marxismus in Verbindung gebracht werden kann, eliminiert wird, kaum eine Chance läßt. Im Bild gesprochen: Hätte die DDR, was ihr wahrlich gut angestanden hätte, nach dem großen SIEGFRIED BERNFELD eine Pädagogische Hochschule, oder doch wenigstens einen Kindergarten benannt, sein Name wäre längst getilgt.

Anmerkungen

- 1 Daß BERNFELD in der Allgemeinen Pädagogik bis heute kaum zur Kenntnis genommen wird, läßt sich, ich erlaube mir diesen vielleicht banalen Hinweis, auch daran ablesen, daß er und seine Berliner Zeit im Beiprogramm-Vorschlag dieses Kongresses („Berlin erkunden – als historisches Pflaster für Pädagogen“) nicht erwähnt wird, ebenso übrigens ALICE SALOMON.
- 2 Die einzige mir bislang bekannte Erwähnung in der DDR fand BERNFELD 1964 in einem Beitrag der Budapester Kriminologin GYÖRGY auf einem Symposium der Humboldt-Universität (GYÖRGY, J.: Straftaten und Persönlichkeit Jugendlicher aus psychiatrischer Sicht. In: Institut für Strafrecht der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Jugendkriminalität und ihre Bekämpfung in der sozialistischen Gesellschaft. Berlin 1965, S. 235–245).
- 3 Diese habe bereits BRAUN „gründlich untersucht“ (BRAUN, K.-H.: Kritik des Freudo-Marxismus. Zur marxistischen Aufhebung der Psychoanalyse. Köln 1979, S. 141–156).
- 4 Dies mag an der Verfügbarkeit der Literatur gelegen haben. Möglicherweise stand KÄTZEL nicht einmal die dreibändige Ausgabe der „Ausgewählten Schriften“ aus dem März-Verlag im Original zur Verfügung, denn immerhin verlegt er den Erscheinungsort nach Stuttgart und zitiert mehrfach mit falschen Seitenangaben.

Anschrift des Autors:

Dr. Günther Sander, Bahnhofstr. 11, 6504 Oppenheim

REINHARD FATKE

Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik

Seit BERNFELDS Wiederentdeckung in der „68er Zeit“ wurde in den Diskussionen zur sozialistischen und antiautoritären Erziehung, zur Jugendkulturtheorie und zur Kibbutz-Pädagogik zwar immer wieder auf seine Schriften Bezug genommen, und vielen gilt er auch als ein ganz wichtiger Theoretiker und Praktiker der psychoanalytischen Pädagogik; aber er ist dennoch randständig geblieben. Schon damals in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik und erst recht nach seiner Emigration in die USA standen – genauso wie in der Renaissance dieser Tradition seit den 60er Jahren – eher andere Repräsentanten wie z.B. ANNA FREUD, HANS ZULLIGER, AUGUST AICHHORN, FRITZ REDL, BRUNO BETTELHEIM, im Vordergrund des Interesses.

Vielleicht hat das Gründe, die in BERNFELDS Wirken und Denken selbst angelegt sind.

So soll im folgenden der Frage nachgegangen werden, ob BERNFELD als psychoanalytischer Pädagoge nicht am Ende lediglich Programmatiker war, der in Praxis und Theorie hinter seinen Postulaten zurückgeblieben ist. (Daß damit nicht seine sonstige Bedeutung geschmälert wird, bedarf keiner weiteren Begründung.) Zunächst soll am Beispiel des Erziehungsexperiments „Kinderheim Baumgarten“ die Praxis einer psychoanalytisch begründeten Erziehung untersucht, sodann sollen einige Fragen an die Theorie einer psychoanalytisch begründeten Erziehungswissenschaft am Beispiel der Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ gestellt werden.

BERNFELDS Psychoanalytische Pädagogik in der Praxis

Erstaunen muß zunächst, daß dieser „Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“, wie BERNFELD sein Buch über das Kinderheim Baumgarten untertitelte, offensichtlich keine größere Resonanz zu seiner Zeit gefunden hat. Weder die *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* hat davon Notiz genommen, noch hat AUGUST AICHHORN, der ungefähr zu gleicher Zeit einen ähnlichen Versuch mit neuer Erziehung an gleichfalls verwahrlosten Jugendlichen unternahm und vier Jahre nach Erscheinen von BERNFELDS Veröffentlichung darüber berichtete, entsprechend darauf Bezug genommen. Vielmehr galt gerade AICHHORNS Buch als das erste Beispiel einer Fürsorgeerziehung – wir könnten auch sagen: Sozialpädagogik oder Heilpädagogik – auf psychoanalytischer Grundlage, zudem noch geädelt durch ein Vorwort SIGMUND FREUDS.

Im Grunde ist Kinderheim Baumgarten eher ein reformpädagogisches Experiment nach dem Muster der Freien Schulgemeinde als ein pädagogisches Experiment auf der Grundlage der Psychoanalyse. Das wird schon rein äußerlich daran deutlich, daß von den rund 110 Seiten Text (in der Ausgabe von L.v. WERDER und R. WOLFF von 1969) lediglich zwei Seiten psychoanalytischen Reflexionen gewidmet sind. Der gesamte übrige Text vermeidet weitgehend jede psychoanalytische Begrifflichkeit. So spricht BERNFELD auch ausdrücklich von dem „instinktiven pädagogischen Tun und Nichttun“ in Baumgarten, das freilich „mit einiger Empirie in Einklang zu bringen, an ihr zu richten und zu kontrollieren“ sei (S. 143) – also eher nachgängig. Aus der Zusatzbemerkung, daß „wir sozialistischen jüdischen Erzieher“ „in der FREUDSchen Psychologie ... einen Führer gehabt (haben), der uns wenigstens mit Blitzlichtern streckenweise und auf Minuten die völlige Gedankenfinsternis (erhellte)“, läßt sich m.E. nicht eindeutig schließen, wie sehr die FREUDSche Lehre von den Erziehern bereits gekannt bzw. angeeignet war; zumindest ist mit dieser Bemerkung nur gesagt, daß lediglich sehr sporadisch psychoanalytische Einsichten das erzieherische Handeln geleitet haben.

Offenbar wurde das Experiment auch damals schon nicht als ein Musterbeispiel psychoanalytisch orientierter Erziehungspraxis angesehen. Dafür waren auch die wenigen psychoanalytischen Reflexionen, die sich im Text finden, zu ungenau und zu wenig theoriehaltig. Anders als in vergleichbaren Büchern (z.B. von AICHHORN oder später von REDL und BETTELHEIM) begnügt sich BERNFELD mit den lapidaren Feststellungen, die ‚verwahrlosten, verkrampften, boshaften, gemeinen‘ Kinder in seinem Heim hätten „keine oder nur sehr schwache und vorübergehende Fixierung ihrer infantilen Libido an ihre Eltern Ihre Libido war fast ganz und gar narzißtisch geblieben, die Ichtriebe, den Egoismus dicht umspinnend, ihn zu der ganzen Triebmacht steigernd, die sonst verteilt ist auf Ich und Du. ... Das Ich war arm an Inhalten, ausgefüllt von primitiven Bedürfnissen. ... dem Erwachsenen und der Welt gegenüber waren sie masochistisch eingestellt, mit übrigen sehr schwa-

chen Objektfixierungen Den Kindern gegenüber waren sie schrankenlos sadistisch. Kinder solcher Konstitution sind unerziehbar. Die Erziehbarkeit reicht gerade soweit, als die Übertragung reicht, also soweit, als die Außenwelt insbesondere der Erzieher libidinös besetzt wird“ (S. 143f.). Vorrangiges Übertragungsobjekt wurde für die Kinder aber die Schulgemeinde im ganzen, die das Ich jedes einzelnen „zu einer Art Gesamt-Ich“ erweiterte, „dem nun die narzißtischen Energien zugeführt werden konnten, wobei sich die Verknüpfung von Ichtrieben und Libido lockern mußte, und ein Beitrag der letzteren frei wurde für Objektbesetzungen“ (S. 144).

Von den dynamischen Prozessen, von der allmählichen Verwandlung der kindlichen und jugendlichen Phantasien in realitätsgerechtes Denken und Handeln, von der Umformung der Ich-Leistungen im Dienste nicht-delinquenter Ziele, vom Aufbau eines sozialen Gewissens und schließlich von der Rolle des Unbewußten in all diesen Prozessen hätte man in einem Buch gern mehr erfahren, das in der Psychoanalyse FREUDS die einzige Lehre sieht, die „ernsthaft, grundlegend und empirisch die Trieb- und Affektlehre“ behandelt, ohne die „keine neue Erziehung möglich“ ist (S. 143). Gleichwohl bildete dies Erziehungsexperiment offenbar ein Fundament, auf dem BERNFELD später dann seine theoretischen Überlegungen über die Beziehungen zwischen Pädagogik und Psychoanalyse formulierte, am ausführlichsten in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ und später nochmals in einem, bisher unpublizierten, Aufsatz „Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“.

BERNFELDS psychoanalytische Pädagogik in der Theorie

Der „Sisyphos“ gilt heute allgemein als BERNFELDS wichtigste Veröffentlichung. Konzentrieren wir uns auf seine Ausführungen zum Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse, so ist als erstes festzustellen, daß BERNFELD nirgends das Verhältnis differenziert abgehandelt hat, weder objekttheoretisch noch metatheoretisch. Dafür aber ist er unerschütterlich überzeugt, daß die alte Pädagogik, die sich nicht auf das gründe, was tatsächlich gegeben und deshalb nur Dichtung oder Intuitionsschöpfung sei, ersetzt werden müsse durch eine neue Pädagogik, in deren Mittelpunkt eine „Tatbestandsgesinnung“ stehe, also die Tatsachen der menschlichen Entwicklung und die sozialen Gegebenheiten ernst nehme. Dies wiederum könne nur gelingen, wenn sie auf ein neues Fundament gestellt werde, und zwar die Psychoanalyse und den Marxismus. Diese *Erziehungswissenschaft*, wie BERNFELD sie mit Vorliebe nennt, zeichnet sich durch „Unerschrockenheit, Konsequenz (und) innere Geschlossenheit“ aus. Ihre Hauptaufgabe ist die „Rationalisierung der Erziehung“.

Das ist die Überzeugung und das allgemeine Programm BERNFELDS. Aber die Verbindung von Psychoanalyse und Marxismus als Grundlage für eine empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft wird nur postuliert, aber nicht hergestellt und schon gar nicht einem der zahlreichen angetippten Beispiele vorgeführt, beispielsweise an der psychoanalytisch aufzuhellenden Wirkung institutioneller Strukturen im Bildungswesen oder an einer psychoanalytisch-marxistischen Untersuchung der Erziehungsgeschichte oder an einer psychoanalytischen Erforschung der Motivlage von (Bildungs-)Politikern. Statt dessen nimmt BERNFELD mal den einen, mal den anderen Standpunkt ein, um seine Kritik vorzutragen und führt nirgends eine pädagogische Ziel- und Methodendiskussion – wie dies seinerzeit durchaus im Kreise der psychoanalytischen Pädagogen geschehen ist, z.B. bei ERNST SCHNEIDER, ANNA FREUD, FRITZ REDL u.a..

Nun existiert vom Ende der 20er Jahre ein unveröffentlichtes Manuskript, das aus-

drücklich der „Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ gewidmet ist. Hatte BERNFELD der Psychoanalyse bisher die Funktion eines Grundpfeilers für die Erziehungswissenschaft zugewiesen und eher verunklarend als erhellend davon gesprochen, daß „die Tatsachen unter dem Gesichtswinkel der psychoanalytischen Erkenntnisse zu ordnen“ seien („Sisyphos“, S. 143), so spricht er in diesem Manuskript ganz eindeutig von der *Anwendung* der Psychoanalyse auf die Erziehung und impliziert, daß die Erziehungswissenschaft in ihrem psychologischen Teil Psychoanalyse werden müsse.

„Die Kinderpsychologie (BERNFELD meint natürlich die psychoanalytische Kinderpsychologie) sagt uns, wie das Kind ist; die Pädagogik fragt, was mit ihm zu tun sei.“ Für die Pädagogik sei im Verhältnis zur psychoanalytischen Kinderpsychologie „das Entscheidende, welche Handlungen aus diesen neuen Erkenntnissen folgen“. Hatte die ältere Psychoanalyse noch unbefangen auch neue Ziele für die Pädagogik formuliert, nämlich die Neurosenprophylaxe, so ist dies nach der Weiterentwicklung der Psychoanalyse laut BERNFELD nicht mehr möglich, „denn je sorgfältiger die Neurosen studiert wurden, um so weniger ließen sich ihre wirklichen ‚Ursachen‘ auffinden“. Fazit: „Die Psychoanalyse kann also nicht den Anspruch erheben, der Pädagogik ein neues Ziel gegeben zu haben. Es heißt also nach wie vor nicht: Verhütet Neurosen, sondern erzieht die Kinder zu Diesem und Jenem, Herrschenden, Ziel. ... Der Psychoanalyse bleibt dann noch, die gebräuchlichen Methoden zur Erreichung dieses Ziels aufgrund ihrer Einsichten zu verbessern und die Fehlentwicklungen, die unvermeidlich sind, soweit sie die Form neurotischer Störungen haben, zu heilen.“ Letzteres gehört im Grunde in die Therapie und nicht in die Erziehung, betont BERNFELD ausdrücklich. Was das Erstgenannte betrifft, so habe dies die Pädagogik in Fluss gebracht und befruchtet. „Aber man kann nicht behaupten, daß dadurch die Methoden wissenschaftlicher oder auch nur praktisch besser geworden seien, und kann nicht einmal hoffen, daß dies durch psychoanalytische Einsichten geschehen werde.“ Mit Verwunderung reibt man sich die Augen: Die Psychoanalyse kann also weder die Ziele der Erziehung verändern noch ihre Methoden praktisch verbessern. Denn: „Die Psychoanalyse ist nun einmal Psychologie oder Therapie. Sie verliert augenblicklich die wesentlichen Charaktere der Psychoanalyse, sowie man sie zu anderem anwendet. Die Pädagogik kann von der Psychoanalyse manche Anregung erfahren, solange sie aber Pädagogik bleibt, wird sie im Ziel und Verfahren der Psychoanalyse völlig unähnlich bleiben.“ Hier denkt man unweigerlich an FREUD, der im Geleitwort zu A. AICHHORNs „Verwahrloste Jugend“ betont hat, daß der Erziehungsbereich „etwas sui generis“ sei. Aber anders als FREUD, der fortfährt, daß die Therapie nicht die Erziehung ersetzen könne, öffnet sich BERNFELD ein kleines Einfallstor, indem er sagt: „Nur soweit es sich in der Pädagogik um Psychologie handelt, hat die Psychoanalyse eine Aufgabe, ... die sie, und nur sie allein, erfüllen kann, wenn sie nichts von ihrem wesentlichen Bestand aufgibt“. Das heißt, Pädagogik wird – zumindest zu einem wesentlichen Teil – in Psychologie (Psychoanalyse) verwandelt. Also Anwendung der Psychoanalyse auf Pädagogik im Sinne einer (partiellen) Einverleibung. – Und als Summe der in diesem Manuskript vorgelegten Reflexion formuliert BERNFELD am Ende, nur scheinbar paradox:

„Die Psychoanalyse erhält so eine bescheidenere Aufgabe, als die wäre: neue Ziele der Erziehung zu setzen; sie hat innerhalb der Erziehungswissenschaft auch nicht die praktische Aufgabe, die Erziehungsmethoden zu ändern. ... Sie hat aber größere Aufgaben, als die wären, die bestehende Kinderpsychologie durch die FREUDschen Mechanismen, die Libido-Theorie und die Tatsache der Sexualtriebentwicklung zu ergänzen. Sie hat – soweit dies einer Psychologie gegeben ist – zu erforschen,

1. in welcher Weise die gesellschaftlichen Bedürfnisse, die jeweils der heranwachsenden Generation gegenüber stehen, von den Individuen erkannt, wie die Mittel zu ihrer Bewältigung von ihnen gefunden und angewandt werden – kurz, wie der Teil der Kultur (Ideologie), den wir Erziehung heißen, aus den Fundamenten der Gesellschaft – ihrer Wirtschaft – entsteht.
2. In welcher Weise die Umwelt des Kindes auf die Entwicklung seiner psychischen Struktur einwirkt.
3. Welches die Funktion der bestehenden Erziehung und all ihrer einzelnen Bestandteile ist.

Und all dies, um mit den Ergebnissen dieser Forschung, verbunden mit den Ergebnissen der nichtpsychologischen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft,

4. die Rationalität der Erziehung zu prüfen, und die Mittel zu einer erhöhten Rationalität der Erziehung zu bieten, falls die für die Realität der Erziehung entscheidenden wirtschaftlichen Instanzen diese Erhöhung der Rationalität wünschen können.“

Ist mit solcher weitgefaßten Aufgabenbestimmung die Psychoanalyse am Ende nicht doch vielleicht überfordert – zumal wiederum nicht gesagt wird, welche Ergebnisse welcher nichtpsychologischer Forschungsmethoden wie denn verbunden werden sollen mit den Ergebnissen dieser, d.h. der psychoanalytischen Forschung: additiv, interaktiv, eklektisch, integral – oder wie?

Auch nach der Lektüre dieses Textes bleibt mehr Ratlosigkeit als überzeugende Einsicht zurück. Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik scheint mir in systematischer Hinsicht nicht geklärt zu sein. Was bleibt (und das ist allemal mehr, als die meisten von BERNFELDS Zeitgenossen, die ebenfalls auf diesem Feld tätig waren, geboten haben), sind die innovativen – der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung z.T. weit vorausseilenden – Ansichten, Anregungen und kritischen Analysen auf den Gebieten der Kinderpsychoanalyse, der Jugendkulturtheorie und Jugendforschung, der Schulkritik als Institutionenkritik, der sozialistischen und zionistischen Erziehungsprogrammatik und der (modern gesprochen) Sozialisationstheorie.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistrasse 74, CH-8001 Zürich

„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition

Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei SIEGFRIED BERNFELD

I.

SIEGFRIED BERNFELD blieb mit seinen bedeutenden Arbeiten zur Pädagogik und zur Psychoanalyse in beiden Fachwelten auffallend folgenlos und wurde weitgehend mit Schweigen übergangen. Für die Pädagogik werden die Gründe hierfür exemplarisch an seiner Studie „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) aufgezeigt. Die oft polemisch pointierte Schärfe, mit der alle idealisierende Pädagogik kritisiert und eine erfahrungsbezogene, Tatbestände untersuchende Erziehungswissenschaft eingefordert wird, ist ein harter Angriff auf das herrschende Selbstverständnis zeitgenössischer Pädagogik. Indem BERNFELD Psychoanalyse und Marxismus als Referenztheorien für seine Analyse jener Grenzen heranzieht, auf die Erziehung grundsätzlich stößt, verschärft er den Widerstand gegen seine Arbeit. Sie repräsentieren für ihn die damals fortgeschrittensten Entwicklungen von Psychologie und Soziologie, stoßen jedoch in der Pädagogik auf Zurückhaltung und Ablehnung. Schließlich verstören die Ergebnisse seiner Untersuchung, insofern sie zwar mit analytischer Schärfe und Brillanz gewonnen sind, aber keine unmittelbare Ableitung handhabbarer Hilfen ermöglichen.

Die Widerständigkeit der Psychoanalytiker gegen BERNFELD läßt sich in ihrem Kern aus der theoretisch bedeutenden Arbeit „Der soziale Ort von Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik“ (1929) begründen. In seiner kritischen Eigenständigkeit richtet BERNFELD die Aufmerksamkeit der Psychoanalytiker nachdrücklich darauf, daß psychoanalytisches Verstehen sich nicht allein auf die innere Realität der Analysanden als Folge von Tribschicksalen und Abwehrprozessen richten darf. Angemessenes Verstehen und Bewertungen psychischer Störungen haben vielmehr die subjektive und objektive Bedeutung soziokultureller Milieus mit zu berücksichtigen. Theoretisch führt er damit eine wichtige Erweiterung zur Konzeptualisierung von Realität ein und stört die nachdrückliche Zentrierung der Psychoanalyse auf die unbewußten Phantasien, weckt damit nachweisbar deutlichen Widerstand.

Eine Neuinterpretation von BERNFELDS Sisyphos steht zunächst unter dem Eindruck der wiederbelebten bildungstheoretischen Diskussion und in der intensivierten Beschäftigung mit psychoanalytischen Perspektiven zu pädagogischen Problemstellungen. Von hier aus rücken Wirkungen des unbewußten Wiederholungszwangs als psychologische Grenze im Erzieher sowie die pädagogischen Grenzbedingungen in der Erziehbarkeit des Kindes als eine psychologische Fassung der pädagogischen Antinomie ins Blickfeld. Diese erfahrungswissenschaftlicher Untersuchung zugängliche Konzipierung als Verstrickung von Pädagoge und Zögling tritt neben die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Analyse.

Die eingeschränkte Rezeption des Sisyphos in FÜRSTENAU'S „Psychoanalyse der Schule als Institution“ (1964) rückte BERNFELD in eine Kritik schulischer Rituale als Abwehrbildungen gegen die Wirkung von Triebwünschen und von ihnen aktualisierten Ängsten.

FÜRSTENAU benutzte BERNFELDS komplementaristischen Denkansatz in der Entfaltung und interpretierenden Rückbeziehung soziologischer und psychoanalytischer Perspektiven. Hermeneutisch erschließbar stehen sie bei ihm im Dienst der beginnenden kritischen Auseinandersetzung mit den damaligen restaurativen Verhältnissen und entfalteten in diesem Gestus deutliche Anschubwirkung. Unter den aktuellen krisenhaften Wirkungen des Modernisierungsprozesses rücken einer neuen Rezeption BERNFELDS Bericht über das Kinderheim Baumgarten (1921) und die Sisyphos-Studie näher zusammen und erschließen Beschreibungen und Interpretationen, die komplementär zu FÜRSTENAU'S Sicht auf Rituale stehen. Ins Augenmerk rücken jetzt deren psychisch stabilisierenden und Entwicklung fördernden strukturierenden Wirkungen.

Mit dem „sozialen Ort“ gelingt BERNFELD eine klare Konzeptualisierung seiner Methode, soziologische und psychoanalytische Analysenperspektiven getrennt zu entwickeln und sie erst dann mit Referenz auf das Subjekt deutlich aufeinander zu beziehen. Damit erhält Pädagogik, stark auf die äußere Realität bezogen, differenzierte Hinweise auf Dimensionen, in denen diese äußere soziale Realität innerpsychisch verarbeitet wird. Psychoanalyse wiederum wird aus ihrer Konzentration auf die innerpsychische Realität auf die Differenzierungen soziokultureller Realität verwiesen, die damit definitiv aus dem Kerker des einfachen Sinnesdatums gehoben wäre. In seiner Neuinterpretation des „sozialen Orts“ macht B. MÜLLER (1991; 1992) auf die implizit enthaltene pädagogische Handlungsrelevanz aufmerksam und überschreitet damit das bisherige analytisch-diagnostische Verständnis des Konzepts. Es sind „pädagogische Orte von hinreichender ‚Anziehungskraft‘ und ‚Aufforderungscharakter‘ zu schaffen“, wobei über die BERNFELDSche Perspektivität klargestellt wird, daß derartige Orte nicht allein nach ihren äußeren Merkmalen bestimmbar sind, sondern es um die komplexe Verschränkung mit den innerpsychischen Bedingungen der Erlebnisverarbeitung der Kinder geht (1991, S. 174).

II.

In BERNFELDS Oeuvre findet sich eine beträchtliche Vielfalt von Fragestellungen und methodischen Zugängen, woraus sich Irritationen in der Bewertung seiner wissenschaftstheoretischen Position herleiten. Von psychoanalytischer Seite wurden ihm deshalb disparate Brechungen zwischen szientistischem Selbstmißverständnis als Psychoanalytiker und Positionen eines hermeneutisch-dialektischen Psychoanalyseverständnisses attestiert.

Eingehendere Untersuchung seines wissenschaftlichen Denkens und seiner wissenschaftstheoretischen Schulung führen auf einen engen Zusammenhang mit dem Empirismus des frühen Wiener Kreises um den Philosophen MORITZ SCHLICK. Zu den grundlegenden Übereinstimmungen gehört BERNFELDS hohe Empfindlichkeit gegen alle apriorische, „metaphysische“ Wertphilosophie ebenso wie sein beständiges Insistieren auf Tatbestandsgesinnung und Spurensicherung. Redet er, heutige Leser irritierend, von „Naturwissenschaft“, so ist das seine *façon de parler* für erfahrungswissenschaftliches, empirisches Arbeiten. Er beansprucht aber die vor SCHLICKS später entwickeltem rigorosem Physikalismus in diesem Kreis selbstverständliche Freiheit, daß die empirische Grundhaltung sich aus dem Zusammenhang der spezifischen Objekte und Fragestellungen der Einzelwissenschaft diesen angemessen methodisch zu konkretisieren habe. Objekte der Psychoanalyse sind für BERNFELD Liebe, Lust, Schuld, Trieb, Staat und Kultur.

SCHLICK grenzte sich an einer erkenntnistheoretisch bedeutsamen Stelle vom älteren MACHschen Positivismus ab: Nicht nur unmittelbar Gegebenes könne als wirklich ange-

nommen werden, sondern um zu wirklichkeitsangemessener wissenschaftlicher Erkenntnis zu kommen, müssen auch solche Dinge als wirklich angenommen werden, die nicht unmittelbar gegeben seien. Für den Psychoanalytiker BERNFELD ist dieser Schritt entscheidend, öffnet sich doch erst dadurch die krude Oberfläche der Tatbestände einer sinnbezogenen Erklärung, die lebensgeschichtliche Entwicklungen in den Zusammenhang von Motiven und Tribschicksalen bringen läßt, die sich nur über Spuren erschließen lassen.

Das Projekt „Einheitswissenschaft“ des Wiener Kreises, mit dem die Zersplitterung der Einzelwissenschaften überwunden werden sollte, wird für BERNFELD in einem sehr modernen Sinn zum Konzept der Mehrperspektivität. Einzelwissenschaftliche Analysen, verbunden in dem gemeinsamen Hintergrund erfahrungswissenschaftlicher Forschungsgesinnung, sind komplementaristisch deutlich aufeinander zu beziehen und füreinander zu erschließen (MÜLLER 1992; GOTTSCHALCH 1992).

III.

Die Studie „Über einen Freundinnenkreis“ (1922) wird als Dokument für die Produktivität BERNFELDSchen Denkens in der Analyse konkreten Materials aufgegriffen. Einer Neuinterpretation, die BERNFELDS spätere kulturtheoretische Auffassungen einbezieht und diese Arbeit in aktuelle Fragestellungen zur Entwicklung weiblicher Identität stellt, erschließt sich diese Untersuchung als klassisch-beispielhafte jugendkulturelle Einzelfallstudie.

Auf der phänomenanalytischen Ebene wird die wechselseitige Verflechtung der freundschaftlichen Paarbildung zwischen den Mädchen und dem Kreis als einer gefühlstragenden, in sich strukturierten Ganzheit herausgearbeitet, die Bedeutung der Opposition gegen die „Backfischigkeit“ anderer Freundschaftsbünde im Umfeld dieser Mädchen und das zeitlich überdauernde Selbstverständnis als „Lustigkeitsbund“. Zeigt sich der Zusammenhalt des Kreises auf dieser Ebene vorwiegend genährt aus der Abgrenzung gegen andere und aus der Erfahrung wechselseitiger Zuneigung, so rückt eine Untersuchung der Ebene der Gefühle die Bedeutung prosozialer Bearbeitung ambivalenter Beziehungen in den Vordergrund und damit die Erschließung der Bedingungen für derartige Affekttransformationen. Schließlich wird für diesen adoleszenten Lustigkeitsbund auf der triebdynamischen Ebene erschlossen, wie in ihm heterosexuelle Triebwünsche in homoerotischer Form gelebt werden. Damit wird für diese Mädchen ein Doppeltes im Kreis bedeutsam: Neue Objektwahlen werden eingegangen, damit die familiäre Affektstätte verlassen, und zugleich werden vorschnelle heterosexuelle Bindungen umgangen. Daß sie dennoch in abgewehrt-transformierter Praxis gelebt werden, schützt den Kreis nicht nur vor Erstarrung oder Zerfall, sondern wir können aus dieser Analyse die Bedeutung solcher Praxis für die Entwicklung eines kollektiven weiblichen Selbstverständnisses erkennen. Für die aktuelle Diskussion über pädagogisch initiierte Mädchengruppen könnte die Wiederentdeckung dieser Studie fruchtbare Hinweise geben.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Schmid, Rappstraße 74, 7400 Tübingen

War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?

Die BERNFELD-Rezeption scheint bis heute von einer Art Kipp-Bild seines Werkes geprägt: Die einen sehen BERNFELD als eine Art Zeitgeist-Medium des frühen 20. Jahrhunderts, insbesondere der 20er Jahre. D.h. als einen Autor, der vielfältige, damals aktuelle und durchaus disparate Strömungen in sich aufgenommen und hier und auch einen gescheiterten Gedanken dazugetan hat, aber nichts systematisch zusammengefügt, keine bleibenden Spuren hinterlassen hat.

Das andere Bild: BERNFELD als einer der großen pädagogischen Denker dieses Jahrhunderts: Der nicht nur die Pädagogik seiner Zeit scharf kritisiert, sondern systematisch Fragen gestellt und ausgearbeitet hat, mit denen die Erziehungswissenschaft, wie vielleicht auch am Kongreßthema abzulesen, bis heute noch nicht zu Ende gekommen ist.

Ich möchte beide BERNFELD-Bilder kurz skizzieren.

1. BERNFELD als Eklektiker

Dieser BERNFELD ist eine Fundgrube, eine Art Grabbelkiste für alle möglichen Impulse und Ideen. Ganz offenkundig gilt das zunächst für ihn als „Aktivisten der Jugendbewegung“ (DUDEK). Wo „die neue Zeit mit uns zieht“ ist BERNFELD allemal mit dabei. Seine Parole: „nur die Schüler können die Schule retten“ war Vorbild der „Schüler selbstbefreiung“ der 60er Jahre, seine Modelle der Kollektiverziehung, wie die anderer „Kinderfreunde“, standen Pate, sei es auch nur aufgrund von Mißverständnissen, bei den „antiautoritären“ Erziehungsexperimenten der Studentenbewegung.

Ganz getrennt davon wurde der BERNFELD des „Sisyphos“ registriert: Eher als der resignierende, der den jugendlichen Überschwang der Reformutopien hinter sich läßt und seine Skepsis in orthodoxe Psychoanalyse sowie in einen Marxismus umsetzt, der von der *Reformunfähigkeit* der bestehenden Gesellschaft ausgeht. Und auch diesen BERNFELD kann man ganz als Kind des Zeitgeistes sehen. Dies gilt ebenso für die in den frühen 70er Jahren weniger entdeckten Aspekte seines Werkes: Für den Jugendforscher und für BERNFELD als Allgemeiner Pädagoge. Als in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts die erste große Welle der Jugendforschung nach der „Erfindung des Jugendlichen“ (ROTH) an den Strand der Wissenschaft rollte, war er ebenso dabei wie gute zehn Jahre später, als die Diskussion über die Vereinbarkeit von Psychoanalyse und Marxismus im Kontext sozialistischer Pädagogik auf der Tagesordnung stand. Aber auch sein Experiment mit „neuer Erziehung“ (1921) und die großen Hoffnungen, die er auch später noch in Kollektiverziehung, in das Prinzip „Jugend führt Jugend“, in die erzieherische Wirkung von Gemeinschaften gesetzt hat: sind sie nicht Ausdruck des schwärmerisch-antigesellschaftlichen Zeitgeistes, vor dem damals schon (1924) HELMUT PLESSNER gewarnt hat? Lassen sich da nicht, zumindestens in der Semantik, Querverbindungen bis hin zu Volkstums- und Führerideologien ziehen? Jedoch auch BERNFELDS Gegenposition, sein Manifest gegen das pädagogische Schwärmertum, auch der Sisyphos, die große Absage an die reformpädagogische Euphorie, zollt dem Zeitgeist (in diesem Fall der pädagogischen Diskussion) Tribut.

Denn es ist ja keineswegs die einzige Schrift über die „Grenzen der Erziehung“, die damals publiziert wurde. Allerdings hatte BERNFELD kaum die Resonanz, deren sich ein LITT oder ZEIDLER zum selben Thema erfreuen konnte (jedenfalls nicht bei Fachkollegen). Und das lag nicht nur an seiner marxistischen und psychoanalytischen Argumentation, die eben in der Pädagogik nicht so gut ankommt; sondern, so könnte man argumentieren, es lag auch daran, daß im Sisypchos schon eine weitere ideologiehaltige Tendenz anklingt, die sich später noch verstärkt: BERNFELD scheint auch der Wissenschaftsgläubigkeit seiner Zeit Tribut gezollt zu haben. Sonst hätte er nicht der Pädagogik so arg den Mangel an exakter Wissenschaft um die Ohren geschlagen und auch nicht in den frühen 30er Jahren mit FEITELBERG jene „psycho-physiologischen“ Studien gemacht, die schon so von weitem nach einem „szientistischen Selbstmißverständnis“ der Psychoanalyse riechen, daß sie heute ohnehin niemand mehr zur Kenntnis nimmt.

Wenn man BERNFELD so liest, kann man sich allerdings fragen: Wie kommt es, daß er, bei so viel Sensibilität für Zeitgeist, auch damals nicht so recht verstanden wurde und in jedem einzelnen der genannten Felder eher den Eindruck eines Außenseiters macht? Kein Problem: auch das ist erklärbar. Denn ist er nicht als jüdischer Intellektueller und als Linker für Außenseiterrollen prädestiniert gewesen? Dann jedoch ist schwer erklärbar, wieso nicht einmal seine Bedeutung als Vordenker der jüdischen Kibbuz-Pädagogik gewürdigt worden ist oder warum ihm selbst als Repräsentanten der „FREUD'schen Linken“ eine fachliche Anerkennung (wie z.B. die FENICHELs) ebenso versagt geblieben ist, wie die Fan-Gemeinden eines WILHELM REICH oder eines ERICH FROMM.

Ich möchte diese Fragen so stehen lassen und zur anderen Variante des BERNFELD-Bildes kommen:

2. BERNFELD als Systematiker

BERNFELD als Systematiker der Jugendforschung, der psychoanalytischen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft: Stimmt diese andere Zuschreibung, so wäre seine Rolle als multipler Außenseiter gerade damit zu erklären, daß, wie DUDEK in bezug auf BERNFELDS Jugendforschung schreibt – und wir können an dieser Stelle ebensogut die Begriffe Psychoanalyse, psychoanalytische Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehung einsetzen:

„BERNFELDS Konzeption einer multidisziplinären und von der Situation der Jugend aus gedachten Jugendforschung (psychoanalytischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und pädagogischen Methodenlehre, B.M.) war ein damals so modernes Konzept, daß es innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems kaum eine Realisierungschance hatte“ (DUDEK 1992, S. 55).

Ich möchte diese These, die ich teile, bzw. in dem genannten Sinne erweitern möchte, kurz erläutern. Ich versuche dabei, die Begriffe „multidisziplinär“ und „von der Situation der Jugend aus gedacht“ auf meine Weise zu interpretieren.

Multidisziplinär heißt nicht, daß BERNFELD in der Jugendforschung, wie viele seiner Zeit, soziologische, ökonomische, biologische, psychologische Argumente mischte; heißt in der psychoanalytischen Pädagogik nicht, daß er den kapitalistisch formierten „Sozialcharakter E. FROMMs oder W. REICHS zur Grundfigur der Problembeschreibung und Strategie nahm; heißt in der Erziehungswissenschaft nicht, daß marxistische Soziologie und Psychoanalyse darüber entscheiden sollten, was sinnvolle Ziele und gangbare Wege im Erziehungsgeschäft seien. BERNFELD war vielmehr, wie GOTTSCHALCH zurecht konsta-

tiert hat, „ein sorgfältiger und umsichtiger Vorläufer der ‚komplementaristischen Methode‘, die von der Interdependenz der psychologischen und soziologischen Daten ausgeht und sie in getrennten Diskursen untersucht, wobei sich erweist, daß diese einander komplementär sind“ (1992, S. 102). Wie weit G. DEVEREUX‘ wissenschaftstheoretisches Modell, auf das GOTTSCHALCH sich hier bezieht, als Interpretationsfolie der BERNFELDSchen Systematik geeignet ist, kann hier nicht diskutiert werden. Richtig scheint mir in jedem Fall, daß BERNFELDS Multidisziplinarität dem gewissermaßen „postmodern“ zu nennenden Prinzip der „getrennten Diskurse“, die sich auf interdependente Wirklichkeiten beziehen, folgt.

Weil dies so ist könnte man, mit ähnlichem Recht wie für DEVEREUX‘ Komplementaritätsmodell, BERNFELD auch als „umsichtigen Vorläufer“ des Dekonstruktivismus reklamieren, wenn dessen Anliegen nämlich, wie DERRIDA sagt, darin besteht, „die Grenzen der Begriffe ... ins Gedächtnis zurückzurufen“ (1991, S. 40). DERRIDA, der diese Definition von Dekonstruktion im Zusammenhang einer Argumentation zu den geschichtlichen Kontexten der Begriffe Gerechtigkeit und Recht gibt, erläutert: es gehe darum, „... ins Gedächtnis zurückzurufen: die Grenzen der Begriffe und Werte, die sich (im Laufe dieser Geschichte) durchgesetzt und sedimentiert haben, die mehr oder weniger lesbar sind, die in höherem oder in geringerem Maße vorausgesetzt werden“ (ebd.). Ich will hier nicht BERNFELD als Vorläufer des Dekonstruktivismus stilisieren. Daß aber Begriffe (z.B. psychoanalytische, z.B. pädagogische) im Kontext ihres historischen Entstehens und im Kontext dessen, was sie nicht sagen oder explizit ausschließen zu denken seien, dieser Gedanke ließe sich bei BERNFELD an vielen Stellen nachweisen.

So scheint es z.B. unter allen Jugendforschern seiner Zeit nur BERNFELD aufgefallen zu sein, daß Jugendforschung als ihren Gegenstand vergesse (und das gilt ja grosso modo bis heute), „... das ganze Leben der Jugend, soweit es keinen Zusammenhang hat mit dem der Erwachsenen“ (1920, S. 127). BERNFELDS These, Jugendleben müssen auch als Leben „ohne Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen erforscht werden, ist natürlich keine empirische These. (Welches „Leben der Jugend“ hätte nicht „Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen?) Es ist vielmehr eine methodologische These: Daß nämlich Jugendforschung sich nicht damit begnügen dürfe, Diskurse der Erwachsenen über Jugend (z.B. über ihre Nazismusanfälligkeit oder ihre Narzißmusanfälligkeit) am „Material“ der Jugendlichen zu verifizieren, sondern die Aufgabe habe, Diskurse und Praktiken der Jugendlichen selbst in ihrem Eigensinn zu rekonstruieren und neben die Diskurse „über“ Jugend zu stellen.

Eine ähnliche methodologische Prämisse liegt zugrunde, wenn BERNFELD die pädagogischen Diskurse im Kontext der gesellschaftlichen Diskurse über die „Entwicklungstatsache“ thematisiert. Es geht bei diesem Kontext gerade auch um die historisch „sedimentierten“, die zu Institutionen geronnenen und darum gar nicht mehr zur Sprache gebrachten Diskurse (wie z.B. MACHIAVELL als Unterrichtsminister lichtvoll ausführt); in der Sprache DERRIDAS also, gerade auch um die „weniger lesbaren“ Diskurse. Aber diese Thematisierung im Kontext ist eben keine „Ableitung“, keine Denunzierung des anders lautenden pädagogischen Diskurses als „ideologischer Überbau“. Es ist vielmehr – durchaus ein „die Grenzen der Begriffe ins Gedächtnis zurückrufen“ – die Formulierung paßt hervorragend für BERNFELD. Denn er will ja die Pädagogik keineswegs abschaffen, sondern sie nur erinnern, vor welchen gesellschaftlichen und Entwicklungstatbeständen ihre Programmatik Bestand haben muß, will sie nicht Illusionen aufsitzen.

Dieselbe methodologische Programmatik der getrennt zu erfassenden aber aufeinander

zu beziehenden Diskurse ist zu erkennen, wenn BERNFELD die pädagogische réflexion engagée als „Kompromißgesinnung“ thematisiert und diese versteht als Gestaltung der unauflösbaren Antinomie zwischen dem „berechtigten Willen des Lehrers“ und dem „berechtigten Willen“ der Kinder (vgl. 1921, S. 131). Man kann diese Formel auch lesen als gewollte und gestaltete Begrenzung des Diskurses der Pädagogik durch den Diskurs der Kinder (und auch hier durch den „lesbaren“ wie durch den „weniger lesbaren“ Diskurs der Kinder. Denn „Diskurs“ kann dabei zweifellos nicht auf den rationalen Diskurs beschränkt bleiben, und seine Entzifferung muß das „Szenische“ i.S. LORENZERS einbeziehen, was man gewiß auch als BERNFELDS Sichtweise reklamieren kann, auch wenn er über diese Begrifflichkeit natürlich nicht verfügte).

Dies Wechselverhältnis von „Willen des Lehrers“ und „Willen der Kinder“ ist allerdings nicht die einzige „Begrenzung“ des Begriffs der Pädagogischen Praxis. Die andere geschieht bei BERNFELD durch die konfrontierende Thematisierung von pädagogischer Ethik und pädagogischer Institution als unterschiedenen, aber wechselseitig bezogenen Diskursen. So kann BERNFELD in seinem Bericht zum Kinderheim Baumgarten sowohl sagen, das einzige, worauf es in der Erziehung ankomme sei, „die richtige Einstellung zu den Kindern und die nötige Geduld“ (1921, S. 131); als auch sagen, die Schulgemeinde sei die „Organisation“ dieser Einstellung (ebd., S. 139).

Der in diesen beiden Formulierungen enthaltene Gedanke, die institutionelle Form der Pädagogik sei die „Organisation“ ihrer Einstellung zu den Kindern, sagt erheblich mehr und etwas anderes als der Gedanke, daß „richtige Einstellungen“ auch organisatorisch in einem entsprechenden Lernfeld „umgesetzt“ werden müßten (wie das z.B. die Berliner Didaktikschule gefordert hat). Der Gedanke ist vielmehr, daß im pädagogischen Feld die jeweiligen „Verfahren bei der Herstellung von Ordnung“ (Organisation) (vgl. HÖRSTER 1992) – z.B. partizipative, demokratische, geduldige im Unterschied zu autoritären, manipulativen, ungeduldigen – eigentlich gar nicht beschreibbar sind als formale Verfahren des Herstellens von Ordnung, sondern nur als Ausfluß, als Form der „richtigen Einstellung“ zu den Kindern; das notwendige Korrelat dieses Gedankens aber ist, daß ebenso diese „richtige Einstellung“ nicht als psychische Disposition, nicht als „Gefühl“ faßbar ist, sondern nur als Prozeß der Institutionalisierung und des intersubjektiven Anerkennens von Regeln – eben als Organisation. BERNFELD spricht dabei zwar auch von „Liebe“ zwischen den Pädagogen und „einigen“ der Kinder, die notwendig dabei sein müsse (vgl. 1921, S. 127); aber nur, weil die Organisation dieser Einstellung ohne Liebe ein Widerspruch in sich selbst wäre.

Die so zu verstehende gegenseitige „Begrenzung“ der Begriffe von pädagogischer Haltung und pädagogischer Organisation macht es für BERNFELD zugleich möglich, die Bürokratie, die das ganze Experiment bekanntlich am Ende scheitern ließ, selbst als unmittelbar pädagogisch wirksame Größe (in ihrem Charakter als „heimlicher Lehrplan“ würde man heute sagen) zu thematisieren – und eben nicht nur als widrige Rahmenbedingungen des „eigentlichen“ pädagogischen Handelns.

Denn auch Bürokratie ist die Organisation einer bestimmten (anderen) pädagogischen Gesinnung, und zwar unabhängig von den subjektiven Einstellungen, welche das bürokratische Personal den Kindern gegenüber hegt; selbst wenn es im Prozeß des Organisierens jener „bürokratischen“ Einstellung unvermeidlich sein dürfte, daß auch Gefühle der „Verachtung des kindlichen Zustandes“ (1921, S. 127) entstehen.

Ich möchte darauf verzichten, dieselbe methodologische Prämisse auch für den psychoanalytischen Pädagogen BERNFELD aufzuzeigen. Denn dazu wäre über den „Sozialen

Ort“ (und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik) zu reden – und das habe ich an anderer Stelle versucht (MÜLLER 1991).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Burkhard Müller, Vorstr. 21, 2800 Bremen 33

REINHARD HÖRSTER

Übergangsfähigkeiten

Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger¹

1. Ausgangspunkt des Folgenden ist eine „Bedingung gelingenden Lebens unter den Auspizien der Postmoderne“, wie sie vor ein paar Jahren von WOLFGANG WELSCH dargelegt worden ist. Unsere Wirklichkeit verlange, so stellt WELSCH heraus, „allenthalben zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können“ (WELSCH 1988, S. 317). Eine derartige Fähigkeit des Übergangs zwischen als solchem bewußt in Anschlag gebrachten Differenten sei deckungsgleich mit dem, worauf es ihm besonders ankommt: mit transversaler Vernunft. Denn indem diese Vernunft ein Vermögen gerade materialer Übergänge sei, trage und leiste sie, „was für die postmoderne Lebensform erforderlich ist: den Übergang von einem Regelsystem zum anderen, die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Ansprüche, den Blick über die konzeptionellen Gatter hinaus“ (ebd.). WELSCH bezieht sich in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf den von LYOTARD entlehnten Terminus der „Sveltezza“, jener Raschheit und Gewandheit, in der leichtfüßig von einem Spiel in das andere übergegangen werden könne. Die auf den Übergang bezogene Umgangsweise mit Pluralität, so notiert WELSCH weiter, sei „heute weitgehend Standard geworden – jedenfalls auf der Ebene der faktischen Orientierung, weniger noch in der offiziellen Orientierungsrhetorik“ (ebd.). – Ich glaube, daß WELSCH recht hat, und zwar sowohl was seine Darlegung zum Problemkreis der Notwendigkeit einer materialen Übergangsfähigkeit als auch was seinen Hinweis auf die Beziehung zwischen ihrer Faktizität und Rhetorik anbelangt. Mein Beitrag dient dazu, sowohl diesen Hinweis als auch jenen Problemkreis zu konkretisieren und auf das Problem der PädagogInnenausbildung zu beziehen. Zum einen erachte ich es also als sinnvoll, Übergangsfähigkeit im Sinne von WELSCH oder „Sveltezza“ im Sinne von LYOTARD als Bildungsziel aufzufassen und die PädagogInnenausbildung auch an diesem Bildungsziel zu orientieren. Zum anderen unterstelle ich, daß die besagte übergangsbefähigte Umgangsweise mit Pluralität in der erzieherischen Praxis faktisch eine bedeutsame Rolle spielt, in der pädagogischen Reflexivität derzeit aber nicht hinreichend gewichtet ist. Handhabungen zur – einerseits forschenden, andererseits lehrenden – Schließung dieser Schere zu liefern, dazu sind die folgenden erinnernden Darlegungen, gewissermaßen die Ergebnisse eines neuen Lektüreversuchs, gedacht. Denn diese Schere wird sich eine bereits realistisch gewendete Erziehungswissenschaft in der Ausbildung schwerlich auf Dauer leisten können.

Es geht exemplarisch um drei Typen von Übergangsfähigkeit, die sich aus einem Reisebericht und einigen anderen Denkbildern, einem Bericht eines Erziehungsexperimentes

und aus einem Klärungsversuch der verstehenden Soziologie dekonstruieren und zusammenstellen lassen. Die in diesen Berichten, Denkbildern und Versuchen dargelegten Handlungsabläufe und Operationsweisen, schrieben sich ein an der immer wieder sich neu herstellenden Schwelle der Reflexivwerdung der Moderne (vgl. BECK 1992), in unserem Fall im gesamten Verlauf der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts. – Der Reisebericht aus dem Jahre 1924, anhand dessen sich der Typus des „positiven Barbaren“ dekonstruieren läßt, stammt von WALTER BENJAMIN und ASJA LACIS, der Bericht eines Erziehungsexperimentes aus dem Jahre 1921, dem ein Typus des Normalpädagogen implizit ist, von SIEGFRIED BERNFELD und der soziologische Klärungsversuch aus den 40er Jahren, in dem der Typus des „gut informierten Bürgers“ thematisch wird, von ALFRED SCHÜTZ.

2. BENJAMIN konstruiert den Begriff des positiven Barbarentums explizit in seinem Aufsatz „Erfahrung und Armut“ (1933) als kulturkritische Negation des philisterhaften erzieherischen Verweises auf tradierte Erfahrungen, als Negation des bestehenden gängigen Barbarentums²: „Barbarentum? In der Tat. Wir sagen es, um einen neuen, positiven Begriff des Barbarentums einzuführen. Denn wohin bringt die Armut an Erfahrung den Barbaren? Sie bringt ihn dahin, von vorn zu beginnen; von Neuem anzufangen; mit Wenigem auszukommen; aus Wenigem heraus zu konstruieren ...“ (BENJAMIN 1980b, S. 215). Der positive Barbar geht über in eine fremde Welt und ist im Selbstbezug methodologisch, eben der Möglichkeit nach, konfiguriert, d.h. er thematisiert sich selbst nicht real. Er entäußert vielmehr in der Realität sein Selbst, indem er aus Wenigem heraus Neues konstruiert. Im Rahmen dieser Entäußerung sind die folgenden Bestandteile für die sich neu konstituierende Erfahrung im Übergang relevant: Mimesis, Neukonstruktion durch eine Korrelierung alltäglicher Differenzen innerhalb einer Gegensätzlichkeit im Zusammengehören, Fremdheitseffekt und allegorischer Verweis. Im Stillstand des positiven Barbarentumbegriffs läßt sich eine Dialektik zwischen Aufmerksamkeit und Gewohnheit ausmachen, mit der in der Realisation des Handlungsablaufs spielerisch verfahren wird. Dies kann man den von BENJAMIN und LACIS dicht beschriebenen Übergängen in dem Denkbild „Neapel“ entnehmen. Eine sukzessive Konstituierung dieses Kompetenzprofils läßt sich bei BENJAMIN zurückverfolgen bis zu seinen in der Jugendkulturbewegung (1913) verfaßten Schriften. In besagtem Aufsatz von 1933 wird es reflexiv. Positives Barbarentum ist, indem es die Einzigartigkeit und Partialität der immer wieder neu zu machenden Erfahrungen betont, geradezu auf den Übergang im Selbstbildungsprozeß aus. Sveltezza oder Übergangskompetenz in diesem Sinne machen immer auch das supplementierende und textualisierte Konstruieren von Neuem, von neuen Erfahrungen möglich, als Spiel. Und umgekehrt läßt sich diese Kompetenz, wie überhaupt alle Kompetenz, erst jenem supplementierenden Konstruieren entnehmen; das heißt, die Kompetenz läßt sich nicht ohne einen deutlichen Verweis auf den berichteten Kontext ihrer kreativ ergänzenden Realisierung im Übergang – z.B. in dem Denkbild „Neapel“ – selbst klarkommen. Sie läßt sich dann aber problemlos anschließen an gehaltvolle pädagogische Orientierungsbemühungen jener Zeit. Wenn z.B. JOHN DEWEY 1916, sich abgrenzend von der äußerlichen Statik der Nationalstaatserziehung, eine Idee demokratischer Erziehung versucht hat stark zu machen, die sich als „beständige Erneuerung von Erfahrung“ (DEWEY 1949, S. 112) versteht, und Bildungsziele immer gegenwärtigen Handlungsabläufen und ihren Wirkungen immanent begreift, dann scheinen mir der BENJAMINSche Erfahrungsbegriff und der mit ihm korrelierte positive Begriff des Barbarentums einer solchen Auffassung sehr nahe zu kommen, trotz vieler ansonsten unterschiedlicher Positionen der beiden Denker.

3. Der Normalpädagoge, wie er sich in dem Werk von SIEGFRIED BERNFELD konstituiert, realisiert demgegenüber einen anderen Übergang³. Er bewegt sich bewußt zwischen den beiden Polen einer Antinomie, er „geht über“ zwischen dem berechtigten Willen der Kinder und Jugendlichen und den legitimen Interessen der ErzieherInnen, indem er einen auch psychoanalytisch begründbaren Kompromiß anstrebt, wenn es gilt, Ordnung in Erziehungsanstalten experimentell *herzustellen* (und nicht, wie Bürokratie es intendiert, sie zu gewährleisten). Dieser Pädagoge nimmt in chaotischen Situationen, an denen er selbst teilhat, Sachverhalte als anormale in den Blick. Aus der gemeinsamen Realisation und Bezeichnung als anormal bedeuteter Handlungen (nicht Personen!) entwickeln sich in einem symbolisch auf Gleichheit verweisenden, eher locker gehandhabten Verfahren (Schulgemeinde) die für das Zusammenleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geltenden Normen, die das Anormale explizit bezeichnen. Diese Normen erkennen die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Teilnahme am Neubeginn und am Prozeß ihrer Herstellung als die ihren an, auch wenn die PädagogIn in diesem Prozeß immer wieder die Hilfe einer kleinen demokratischen Geburt zu leisten hat. Die Geltung der Normen wird öffentlich und auch schriftlich deklariert. Die deklarierende und normalisierende Bezeichnung des anormalen Sachverhaltes stellt fortan für diejenigen, die von ihr Notiz nehmen, ein Anzeichen für das Vorliegen der Norm dar. Der nicht auszuklammernde Umgang mit dem Normbruch stellt sich als theatralisch, spielerisch und freundlich heraus, weniger eine(n) MissetäterIn abstempelnd als vielmehr den Prozeß der Anerkennung der Norm gemeinsam, neu und kreativ reproduzierend. Der Normalpädagoge weiß um die psychischen Mechanismen, gemäß denen sich Kinder und Jugendliche innerhalb dieses Normalkontextes libidinös mit den Vorgängen, mit den ErzieherInnen, ihrer Gruppe und dem gesamten Heimleben identifizieren. Sein Verhältnis zur Kindheit ist insofern klar und ruhig, als er nicht sich selbst in den Educandi bestrafen und erziehen will. – BERNFELD selbst hat diesen erzieherischen Handlungsablauf, wie er sich anhand seines Berichtes über das „Kinderheim Baumgarten“ diagrammatisch nachzeichnen und sich in einzelnen seiner Topoi bis auf SCHLEIERMACHERS, aber auch LEONHARD BOURDONS Vorstellungen einer Konstituierung von Ordnung zurückverfolgen läßt, in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) und späteren Aufsätzen als standardisierbar reflektiert. Der Übergang wird auf breiter Basis lehrbar zu machen versucht. Ein solches Dispositiv des Übergangs birgt ein Schema in sich, das als ein neuer Ausgangspunkt genommen werden kann, wenn es darum geht, in durchaus sich wandelnder Weise das Erziehungswesen im Rahmen einer sich fortwährend verändernden gesellschaftlichen Situation zu rationalisieren. Es strukturiert dabei gleichzeitig ein fundamentales Problem: nämlich die in intakten Milieus lediglich ablaufende Erziehung durch die Atmosphäre der Umgebung, die funktionale Erziehung durch das Alltagsleben, mit der intentional sich realisierenden Erziehung in ein wohl-abgestimmtes Verhältnis zu setzen (DEWEY 1949, S. 25) und einer experimentierenden Gestaltung zu unterwerfen. Eine Voraussetzung für den standardisierten und daher durch Normalität gestützten Übergang zwischen den Polen einer nichtauflösbaren pädagogischen Antinomie in dieser erziehungswissenschaftlich ambitionierten Sicht: Zum Durchschnitt der Tierart Mensch zu gehören.

4. SCHÜTZ hat die Figur des „Gut informierten Bürgers“ in Abgrenzung zu den Handlungsabläufen, wie sie sich bei „Experten“ und „Laien“ verdeutlichen lassen, im Rahmen der Verarbeitung wissenssoziologischen Materials konstruiert. In diesem Rahmen geht SCHÜTZ davon aus, daß die Wissensvorräte in unserer Gesellschaft nicht integrierend auf-

einander verweisen, sie insgesamt weder kohärend, noch miteinander verträglich sind. Zwischen den pragmatischen Motiven und Einstellungen, zwischen den Regeln, die konstitutiv für die verschiedenen Wissensformen sind, sieht SCHÜTZ vielmehr Abgründe. Im Gegensatz zu dem Experten und zu dem Laien ist für den von ihm dargelegten Handlungsablauf des „gut informierten Bürgers“ eine besondere, nämlich die Übergänge unter Beibehaltung der Differenz betonende Weise konstitutiv. Dieser Typus bemüht sich, seine eigenen Interessen verfolgend, die Bezugsrahmen und Regeln der ihm zwar fremden, jedoch gesellschaftlich auferlegten Relevanzbereiche des Wissens zu suchen und herauszubekommen. Hierzu gehören nach SCHÜTZ heutzutage auch die Regeln wissenschaftlicher Relevanzbereiche. Anders als der Laie, der sein alltägliches „natürliches“ Wissen nicht in Frage stellt, anders auch als der Experte, der als solcher lediglich in *einem* Relevanzbereich zu Hause ist, versucht der gut informierte Bürger sein gängiges Wissen zu hinterfragen. Er versucht so viel Wissen wie möglich über die Konstituiertheit der ihm aktuell oder zukünftig auferlegten Relevanzen herauszubekommen und zu sammeln.

5. Diese drei Typen einer Übergangsfähigkeit können eine historisch informierte sozialwissenschaftliche Relevanz beanspruchen. Als Kompetenz bilden sie die Handlungsabläufe, für die sie jeweils konstitutiv sind, theoretisch ab (vgl. auch WINKLER 1984). Sie bieten so etwas wie eine *ratio difficilis* oder ein Diagramm, d.h. einen Bauplan, mit dessen Hilfe sich fürderhin Probleme im Erziehungs- und Bildungsbereich ansatzweise temporalisieren und strukturieren lassen. Insofern dienen sie als „kognitive Anker“ oder Heuristiken und fungieren in der Praxis als schöpferisch weiterentwickelbare Dispositive, wenn das Profil dieser *ratio difficilis* in Erziehungsberichten immer wieder neu ergänzt und textualisiert wird. Von ihrem Inhalt her scheinen sie mir geeignet zu sein, ein Postulat zu konkretisieren: das Postulat der „reflexiven Dezentrierung“ (FRIEBEL 1987, S. 172). Diesem auch in der Erwachsenenbildung benutzten Slogan geht es um die „thematische und interaktive Neukonstitution einer Lernsituation“ (ebd., S. 173); er hebt ab auf die Aneignung institutionalisierter Bedingungen des Selbstzweifels von Bildungsinstitutionen. Der Slogan hat sich bislang eher ausgelegt in seiner bildungspolitischen Rationalität. Die angedeuteten Typen einer Übergangsfähigkeit konkretisieren ihn in seiner pädagogischen Operationalität: die reflexive Dezentrierung, die bei BENJAMIN und LACIS darin besteht, sich von einer Verabsolutierung gewohnter und tradiertter Erfahrungen abzuwenden, mit wenigen Mitteln Neues in der Konfrontation mit einer anderen Welt zu konstruieren und ergänzend zuzulassen; bei BERNFELD darin, mit einer unlösbaren Antinomie in der Herstellung von Normalität im Erziehungsfeld bewußt umzugehen und sie nicht mehr zu zentrieren auf bürokratisch definierte Gewährleistungsprozeduren, wie das heutzutage im Steuerungsideal auch pädagogischer Institutionen üblich ist; schließlich bei SCHÜTZ darin, die Abgründe zwischen den unterschiedlichen Wissensformen zur Kenntnis zu nehmen, indem man die je spezifischen Regeln der Wissenssysteme herauszubekommen sucht, die auferlegt und nicht die eigenen sind, d.h. indem man pragmatisch motiviert einen Forschungsprozeß vorantreibt. Es ist der „gut informierte Bürger“, der dann auch in seinem realen Handlungsablauf feststellen mag, inwiefern solche „Abgründe“ zwischen den Wissensformen immerhin zweier Kampfgefährten der „Jugendkulturbewegung“ – BERNFELD und BENJAMIN – sich auf tun; und der Möglichkeiten des Übergangs zwischen ihnen angeben kann, wenn er herausgefunden hat, worin die Gemeinsamkeit ihres berichteten Materials besteht: nämlich eine historisch-spezifische, nicht-reifizierende Reflexivität von Entäußerungs-, Herstellungs- und Inszenierungsprozessen im Übergang darzustellen, eine Reflexivität,

die gleichwohl – über das Alltagswissen hinaus fragend – nach Klarheit und Verbindlichkeit strebt. Diese Reflexivität wird zu einem Zeitpunkt bedeutsam, in dem die Gewohnheiten des „gewöhnlichen Wechselverkehrs“ (DEWEY 1949, S. 36) im Alltagsleben problematisch werden und sich selbst auch als Problem des Nachdenkens entwickeln. Die erzieherische Neukonstitution des „gewöhnlichen Wechselverkehrs des Lebens“ kommt nun nicht mehr ohne eine eigens dazu angesetzte Reflexivität von der Art BENJAMINS und BERNFELDS aus. – Ich scheue mich am Ende meines Beitrags nicht, für die Aufnahme der hier erst einmal andeutungsweise dekonstruierten Dispositive dieser jugendlichen Kampfgefahrten, die beide 1992 hundert Jahre alt geworden wären, in die „offizielle“ pädagogische „Orientierungsrhetorik“ zu plädieren.

Anmerkungen

- 1 Die Überschrift dieser Kurzfassung muß ebenso wie die entsprechenden Worte im Text, auch gelesen werden als: Übergangsfähigkeiten. Die positive Barbarin, die Normalpädagogin und die gutinformierte Bürgerin.
- 2 Vgl. zum folgenden ausführlich auch HÖRSTER 1992a.
- 3 Vgl. zum folgenden ausführlich auch HÖRSTER 1992b.

Literatur

- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. Vom ökologischen und sozialen Umbau der Risikogesellschaft. In: RAUSCHENBACH, T./GÄGLER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.
- BENJAMIN, W.: „Erfahrung“ (1913). In: Ders.: Gesammelte Schriften II. 1., hrsg. von R. TIEDEMANN/H. SCHWEPPHÄUSER. Frankfurt a.M. 1980a, S. 55–56.
- BENJAMIN, W.: Erfahrung und Armut (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften II. 1., hrsg. von R. TIEDEMANN/H. SCHWEPPHÄUSER, Frankfurt a.M. 1980b, S. 213–219.
- BENJAMIN, W./LACIS, A.: Neapel (1926). In: Ders.: Gesammelte Schriften IV. 1., hrsg. von T. TEXROTH, Frankfurt a.M. 1980.
- BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, hrsg. von R. WOLFF/L. V. Werder. Bd. I–III. Frankfurt a.M. 1974.
- BERNFELD, S.: Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung. Leipzig 1922.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien 1925.
- DERRIDA, J.: Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“. Frankfurt 1991.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig/Berlin/Hamburg² 1949.
- DUDEK, P.: Siegfried BERNFELDS Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung. In: HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse, Neuwied 1992, S. 43–58.
- FRIEBEL, H.: Lebenslanges Lernen? In: MÜLLER-ROLLI (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987.
- FÜRSTENAU, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution. Das Argument. H. 6, 1964.
- GOTTSCHALCH, W.: Wunschselbst, virtuelles Selbst und Arbeit. In: HÖRSTER/MÜLLER (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied 1992, S. 101–118.
- GÜNTHER, K.-H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin¹¹ 1973.
- HAHN, E.: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Berlin 1968.
- HÖRSTER, R.: Zur Methodologie des Barbarentums bei Walter Benjamin. In: W. MAROTZKI/H. SÜNKER (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim 1992a.
- HÖRSTER, R.: Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment Siegfried BERNFELDS. In: HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried BERNFELDS. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992b, S. 143–162.
- KÄTZEL, S.: Marxismus und Psychoanalyse. Eine ideologiegeschichtliche Studie zur Diskussion in Deutschland und der UdSSR 1919–1933. Berlin 1987.

- LORENZER, A.: Symbol, Interaktion und Praxis. In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. 1971, S. 9–59.
- MÜLLER, B.: Multiperspektivität als Aufgabe psychoanalytischer Pädagogik. Zur Aktualität Siegfried BERNFELDS. In: TRESCHER/BUTTNER (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 3, Main 1991, S. 163–177.
- MÜLLER, B.: Sisyphos und Tantalus – BERNFELDS Konzept des „Sozialen Orts“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: HÖRSTER/MÜLLER (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied 1992.
- SANDKÜHLER, H.J.: Psychoanalyse und Marxismus. Dokumentation einer Kontroverse. In: Psychoanalyse und Marxismus. Frankfurt a.M. 1970, S. 7–45.
- SCHÜTZ, A.: Der gut informierte Bürger. Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972.
- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 11–108.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Darmstadt 1988.
- WINKLER, M.: Pädagogische Denktraditionen und Handlungskompetenz – Längere Notiz im Hinblick auf eine mögliche Theorie der Sozialpädagogik. In: MÜLLER, S. u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984.
- WULF, CHR. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München ²1976.

Anschrift des Herausgebers:

Dr. Reinhard Hörster, Oranienstr. 29, 6000 Frankfurt a.M. 50

IV. Podium

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“

Vorbemerkung

Teilnehmer auf dem Podium: Prof. Dr. Dr. hc. FRANK ACHTENHAGEN/Göttingen; Dr. HINRICH ENDERLEIN, Minister für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg/Potsdam; Prof. Dr. HANS-UWE ERICHSEN, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz/Bonn; Prof. Dr. MARIA ELEONORA KARSTEN/Lüneburg; Prof. Dr. KLAUS KLEMM/Essen; Prof. Dr. HEINZ-HERMANN KRÜGER/Halle.

Moderator: Prof. Dr. DIETER LENZEN/Berlin

Die Podiumsdiskussion war durch das Vorstandsmitglied Prof. Dr. HANS-UWE OTTO/Bielefeld vorbereitet worden. Wegen seiner Erkrankung mußte er als Moderator vertreten werden. Da die wichtigsten Gesichtspunkte der Podiumsveranstaltung in den Eingangstatements der Podiumsteilnehmer repräsentiert sind, beschränkt sich die vorliegende Dokumentation auf deren Wiedergabe. Die Reihenfolge entspricht der Reihenfolge des Vortrags.

HANS-UWE ERICHSEN

In der früheren DDR bestanden 54 Hochschulen mit sehr unterschiedlicher Fächerbreite und in unausgewogener regionaler Verteilung. Insbesondere gab es eine Vielzahl von Spezialhochschulen mit wenigen oder gar nur einem Fach, jedoch durchweg mit Promotions- und Habilitationsrecht. Fachhochschulen gab es in der damaligen DDR nicht.

Die Personalausstattung der Hochschulen war gekennzeichnet durch in Stellenpläne umgesetzte Spezialisierungen erheblichen Ausmaßes, durch die Aufgabe politisch ideologischer Indoktrination, durch die Notwendigkeit der Gewährleistung der Parteilichkeit und auch dadurch, daß den Hochschulen eine Fülle von Eigenbetrieben vom Bauhof bis zum Ferienheim zugeordnet war. Die Personalstruktur wies zudem insofern Verwerfungen auf, als der Anteil an Dauerstellen im Mittelbau etwa 80 % betrug.

Die Forschung in der früheren DDR fand in erheblichem Ausmaß in den Instituten und Einrichtungen der Akademien der Wissenschaften statt. Dies galt für die Grundlagenforschung ebenso wie für die anwendungsorientierte Forschung.

Die Universitäten und Hochschulen sind seit der Wende in einen Umstrukturierungsprozeß einbezogen. Dieser Prozeß zielt auf eine Neugestaltung der Hochschullandschaft, eine fachliche Neuorientierung und personelle Erneuerung der Hochschulen und auf eine Neuorganisation oder -zuordnung des bisher außeruniversitär organisierten Forschungspotentials.

Die Möglichkeiten der Hochschulen, auf diesen Prozeß einzuwirken, sind sehr begrenzt. Andererseits haben mehrere Länder bis heute die in Gesetzesform zu erlassenden Strukturentscheidungen über die künftige Gestalt der Hochschulen des Landes insgesamt oder einzelner Hochschulen noch nicht getroffen. Liegen in manchen Ländern zwar grundsätzliche Entscheidungen zu Standort und Status von Hochschulen vor, fehlen ihnen doch die für eine mittelfristige Planung erforderlichen Rahmenvorgaben zu Fächerstruktur und Stellenzahl der Hochschulen. In manchen Ländern dauern administrative Entscheidungsvorgänge so lange, daß z.B. Berufungen von Professoren durch Erschöpfung von Berufungsvorschlägen infolge bestehenden Wettbewerbs um qualifizierte Wissenschaftler gegenstandslos werden oder qualifizierte Bewerber von der Aufrechterhaltung ihrer Bewerbung absehen. In manchen Ländern werden von Hochschulen oder Landeshochschulstrukturkommissionen erarbeitete Strukturkonzepte durch mit den Hochschulen nicht abgestimmte Personalentscheidungen über die Zusammensetzung von Struktur- und Berufungskommissionen konterkariert; Auseinandersetzungen unter westdeutschen Kommissionsmitgliedern im Verein mit administrativen Schwierigkeiten führen zu nicht vertretbaren Verzögerungen. Die Personal-/Überleitungs-/Berufungskommissionen der Hochschulen arbeiten inzwischen an der Evaluation des Personals, nachdem in manchen Ländern durch Verfahrensdiskussion innerhalb der Landesregierung und Verschleppung der Entscheidungen über deren Zusammensetzungen Monate vergangen waren. Ihnen fehlen, um zu abschließenden Entscheidungen zu kommen, die Auskünfte des Sonderbeauftragten der Bundesregierung für die personenbezogenen Unterlagen des ehemaligen Staatssicherheitsdienstes, deren Erteilung Monate, teilweise länger als ein Jahr dauert.

Als verderblich erweist sich, daß die neuen Länder, beraten von Vertretern der alten Länder, ohne grundlegende Diskussion des Stellenwerts von Bildung und Wissenschaft für die künftige Entwicklung der Regionen, Länder und des Ganzen die Finanzierungs- und Ausstattungsmuster der alten Länder übernommen haben. Die Chancen einer Neuorientierung der Haushaltsansätze und einer Neubewertung der Wissenschaft wurden damit verspielt.

Trotz teilweise fehlender Strukturentscheidungen wird auf der Grundlage westlicher Finanzverteilungsmodelle an den Hochschulen der neuen Länder ein Stellenabbau vorgenommen, der in manchen Ländern bis zu 60 % des Stellenbestands von Anfang 1991 umfaßt. Die Betreuungsrelation in den Hochschulen der DDR war mit vier Studenten pro Lehrkraft deutlich besser als in der alten Bundesrepublik. In den neuen Bundesländern liegt der Anteil der Studienanfänger am Altersjahrgang heute bei rund 15 %, in den alten Ländern bei knapp 30 %, also doppelt so hoch. Die Anpassung der Lebensverhältnisse wird hier zu einer raschen Angleichung führen. Die Stellenstreichungen werden dazu führen, daß selbst nach den aus der Sicht der HRK nicht akzeptablen, aber geltenden Parametern der Kapazitätsverordnung die jetzt immatrikulierten Studenten (rund 130.000) ab 1994 nicht mehr angemessen ausgebildet werden können.

Die Sachmittelausstattung der Hochschulen der neuen Länder kann ein für den Wettbewerb um Wissenschaftler konkurrenzfähiges Niveau nicht erreichen. Die Investitionsmittel reichen nicht aus, um den aus den Jahren des Substanzverbrauchs in der früheren DDR entstandenen Nachholbedarf zu decken.

In den Hochschulen läuft unabhängig von den Strukturempfehlungen die Überprüfung persönlicher Integrität und fachlicher Qualität. Es ist indes angesichts der Stellenkürzungen nicht gewährleistet, daß die als persönlich integer und fachlich qualifiziert befundenen Wissenschaftler auf Stellen der Hochschulen übernommen werden. Vielmehr sind diese

Wissenschaftler in einigen Ländern gehalten, sich darüber hinaus noch an einem kompetitiven Bewerbungsverfahren zu beteiligen. Denn in manchen Ländern werden alle Professorenstellen intern oder extern ausgeschrieben mit allen Konsequenzen für die Dauer von Besetzungsverfahren und die Unsicherheit der fachlichen und persönlichen Zukunft der Betroffenen. Das ist unzumutbar für die Betroffenen und lähmt die Initiativen zur Neustrukturierung.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Entwicklung ist die Funktionsfähigkeit der Hochschulen in den neuen Bundesländern gefährdet. Es ist notwendig, umgehend die erforderlichen gesetzlichen oder administrativen Entscheidungen zu treffen, die als Rahmenbedingungen für die Neustrukturierung der Hochschulen unerlässlich sind und Perspektiven für ein Verbleiben qualifizierter Wissenschaftler eröffnen. Die personelle Erneuerung auf der Basis des Einigungsvertrages und der Hochschulgesetze der Länder muß mit Augenmaß erfolgen. Angesichts der unbestrittenen Notwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung und Nachqualifizierung vieler Hochschulabsolventen ist ein besonderes Weiterbildungspotential der Hochschulen erforderlich.

Von besonderer Bedeutung für die Neugestaltung der Wissenschaftslandschaft, insbesondere der Forschungslandschaft in den neuen Bundesländern, sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, die er entsprechend Art. 38 Einigungsvertrag auf der Grundlage einer Evaluierung im Hinblick auf die Organisation und Zuordnung von Arbeitsgruppen und Einrichtungen der früheren Akademie der Wissenschaften, der Landwirtschaftswissenschaften und des Bauwesens abgegeben hat.

Obwohl von allen Beteiligten mehrfach das Bekenntnis zur Subsidiarität und Komplementarität der außeruniversitären zur universitären Forschung abgegeben worden ist, werden die Empfehlungen nicht zu der gewünschten und wünschenswerten nachhaltigen Stärkung der Hochschulforschung in den neuen Ländern führen. Es sollen lediglich etwa 2.000 von rund 13.000 Wissenschaftlern, die vom Wissenschaftsrat für eine Weiterbeschäftigung empfohlen worden sind, in die Hochschulen integriert werden.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates sind von dem Bemühen geprägt, förderungswürdiges wissenschaftliches Potential zu erhalten und dafür Finanzierungswege zu finden. Dies hat zu einem überdimensionierten Ausbau der gemeinsam von Bund und Ländern finanzierten Forschungseinrichtungen der „Blauen Liste“ in den neuen Ländern geführt.

Die Zahl der Blaue-Liste-Institute steigt um 75%, die Zahl des dort tätigen Personals wird um 90% erhöht.

Die Konsequenz der Errichtung außeruniversitärer Forschungseinrichtungen erscheint als naheliegender Ausweg. Die finanzielle Beteiligung des Bundes reduziert zwar die Finanzierungsverpflichtungen der neuen Länder, sie führt aber zu grundlegenden Struktur-mängeln mit langfristigen Auswirkungen, denn fünf von sechs der zur Übernahme empfohlenen Wissenschaftler der früheren Akademien werden der Forschung an den Hochschulen nicht zur Verfügung stehen. Das wesentliche Ziel der umfangreichen und aufwendigen Evaluation, eine echte Verstärkung, und – so notwendig – Wiederbelebung der Grundlagenforschung an den Hochschulen, wird damit nur begrenzt erreicht. Damit werden die Weichen für die künftige Gestaltung der Wissenschaftslandschaft und damit für die Zukunft der deutschen Universitäten falsch gestellt. Die Universitäten drohen, zu Einrichtungen zweiter Klasse zu werden.

Soweit eine Integration von Wissenschaftlern der früheren Akademien in Betracht kommt, wurde den Hochschulen als aufnehmende Einrichtungen trotz mehrfachen Verlan-

gens der HRK keine Teilnahme an den Integrationsverfahren zugesichert – weder durch Vertreter ihres Senats noch durch die Mitglieder von Hochschulstrukturkommissionen. Es muß nicht nur die ostdeutschen Hochschulen beunruhigen, wenn Essentialia ihres Selbstverständnisses wie das Selbstergänzungsrecht zur Disposition gestellt werden. Daß dieses nur sektoral und vorübergehend geschehen soll, ist angesichts des bekannten Beharrungsvermögens von Provisorien wenig tröstlich.

HINRICH ENDERLEIN

Zu dem Thema „Zur Situation der Erziehungswissenschaften in den alten und neuen Ländern“ sitze ich hier als Vertreter der neuen Länder auf dem Podium. Die Situation in Brandenburg aber unterscheidet sich grundlegend von der in den anderen neuen Ländern. Das liegt nicht zuerst daran, daß wir in allen Fällen eine andere Politik machen – zum Teil tun wir das auch. Es liegt vor allem daran, daß wir in Brandenburg ganz andere Voraussetzungen haben. Insofern kann ich zu den Punkten, die Herr ERICHSEN vielleicht auch zum Teil als Vorwurf an die neuen Länder angesprochen hat, für Brandenburg festhalten: Mit ganz geringen Ausnahmen trifft dies für unser Land nicht zu. Richtig ist aber sicher, daß die vorgetragenen Einschätzungen im Hinblick auf einige andere Länder, auch aus meiner Sicht, durchaus zutreffen. Aber bitte bedenken Sie, daß die Wissenschaftsminister, also meine Kollegen, unter zum Teil sehr schwierigen Bedingungen arbeiten. Sie haben dadurch nicht immer die Möglichkeit, das zu tun, was sie eigentlich wollen oder vorhatten.

Als erstes will ich festhalten, daß wir in den neuen Bundesländern gehalten sind, der Wissenschaftspolitik wie auch der Bildungspolitik von Anfang an einen hohen Stellenwert einzuräumen. Wenn man die Entwicklung in der alten Bundesrepublik und der ehemaligen DDR miteinander vergleicht, dann kann daraus nur die eine Schlußfolgerung abgeleitet werden: Was wir brauchen, ist eine bildungspolitische Offensive, und zwar in der gesamten Breite in allen neuen Ländern.

Diese Offensive ist dringend notwendig und es wäre ein großer Fehler, wenn man mit dem Hinweis auf nicht vorhandene Finanzen dies verzögern oder verschleppen würde. Wer jetzt die erforderlichen Mittel nicht aufbringt, dem werden sie auch in den kommenden Jahren nicht zur Verfügung stehen. Das ist ein Erfahrungswert, den wir aus den alten Bundesländern kennen, den wir hier einbringen können. Deswegen ist es auch wichtig und notwendig, darauf von Anfang an zu dringen.

Wissenschaftspolitische, hochschulpolitische, bildungspolitische Entscheidungen – das sind auch Entscheidungen, die Weichen stellen für den Aufbau einer neuen Infrastruktur in den neuen Bundesländern. Dort, wo darüber Konsens besteht, in den Kabinetten und mit den Landtagen, dort – da bin ich sicher – werden auch die richtigen Entscheidungen gefällt. Für Brandenburg kann ich das feststellen. Wir werden diesen Weg gehen.

Das kommt nicht nur darin zum Ausdruck, daß wir beschlossen haben, drei Universitäten zu gründen und die Gründung läuft; daß wir fünf Fachhochschulen auf den Weg bringen, bei denen auch die Gremien an der Arbeit sind; daß die Studenten an den bestehenden Standorten in den ersten Semestern auch ihre ersten Schritte machen. Wichtig ist für diese Aufbauarbeit, gesicherte Grundlagen zu haben, auf denen wir unsere Entwicklungen weiter vornehmen können. Wir haben von vornherein mit dem Kabinett und mit dem Finanzminister Übereinstimmung dahingehend erzielt, die Finanzierung der Hochschulen als eine wichtige Aufgabe zu behandeln, die nicht hinter angeblich wichtigeren aktuellen wirtschaftspolitischen oder sozialpolitischen Maßnahmen zurückgestellt werden kann.

Wir betrachten die Finanzierung beim Aufbau des Hochschulsystems als eine ebenso wichtige Aufgabe wie andere Investitionen, von denen ich mal sagen darf, daß mir viel zuviel im Augenblick in die Erde verbuddelt wird und viel zu wenig in Einrichtungen investiert wird, die tatsächlich die Menschen betreffen und in denen Menschen arbeiten und tätig sind. Wenn ich davon ausgehe, daß bei dem Programm „Aufschwung Ost“, mit dem im wesentlichen in den neuen Ländern der Aufbau der Infrastruktur gefördert werden soll, daß von diesen vielen Milliarden insgesamt ganze 200 Millionen DM jeweils 1991 und 1992 für Zwecke des Hochschulbaus ausgegeben werden und da speziell in Baumaßnahmen investiert wird, dann steht das nach meiner Einschätzung in überhaupt keinem Verhältnis zu dem, was wir eigentlich tun müßten und was wir brauchen.

Wir haben zwar erreicht, daß wir ein Hochschulerneuerungsprogramm für die neuen Länder vom Bund mitfinanziert bekommen. Bei der Finanzierung haben die alten Länder sich sehr vornehm zurückgehalten: Ursprünglich war eine Finanzierung durch Bund, alte und neue Länder vorgesehen. Im Ergebnis finanziert der Bund zu 75 % mit, aber 25 % werden von den neuen Ländern aufgebracht, während sich die alten Länder – wie gesagt – vornehm zurückhalten. Ich halte das deswegen für problematisch, weil gleichzeitig noch zwei Sonderprogramme des Bundes und der alten Länder für die Hochschulen in den alten Ländern laufen. Das, was wir in den neuen Ländern bekommen, ist vom Volumen auch nicht annähernd ausreichend.

Als ein Beispiel für die Notwendigkeit, hier nachzubessern, will ich das Wissenschaftlerintegrationsprogramm nennen, mit dem Wissenschaftler aus den Instituten der ehemaligen Akademie der Wissenschaft jetzt in die Hochschulen gebracht werden sollen. Das Programm ermöglicht uns zur Zeit ganze zwei Jahre, die Integration der Wissenschaftler zu finanzieren. Diese zu kurze Zeitspanne verurteilt das Programm von vornherein zum Scheitern. Erst eine Verlängerung der Laufzeit auf fünf Jahre verspricht für dieses Programm einen Erfolg. Darin sind sich die Bildungs- und Wissenschaftspolitik alle einige, BMBW und BMFT eingeschlossen.

Wir müssen uns die Frage stellen, inwieweit in den alten Bundesländern gewonnene Maßstäbe und Erkenntnisse für den Hochschulbereich jetzt auf die neuen Länder übertragen werden können und sollen. Ich appelliere an alle hier versammelten Wissenschaftler und tue das auch in den Gründungsgremien meines Landes, soviel wie möglich den innovativen Spielraum, der im Augenblick existiert, auch voll zu nutzen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß viele Wissenschaftler mit einer gehörigen Portion Respekt, um nicht zu sagen Angst, nach Westen gucken, und bei allem, was sie jetzt auf den Weg bringen wollen, überlegen, ob es denn in dem anderen Teil Deutschlands akzeptiert wird. Ich meine, es ist eine wichtige Aufgabe zur Förderung auch der innerdeutschen Wissenschaftsbeziehungen, deutliche Signale an die Kollegen in den neuen Ländern auszusenden, doch ruhig mal etwas anderes zu versuchen, neue Weg zu gehen oder auch dem einen oder anderen Fall Bewährtes zu erhalten. Es sollte nicht versucht werden, jeweils eine noch perfektere Kopie von dem abzuliefern, was in den alten Ländern schon vorhanden ist. Wir sollten gemeinsam diesen innovativen Spielraum, der wahrscheinlich für Generationen jedenfalls in dieser Form zum letzten Mal geboten wird, auch voll zu nutzen. Die Kollegen, die dazu bereit sind, sollten auf unsere Unterstützung bauen können.

Ein weiteres wichtiges Ziel ist für mich, soviel wie möglich autonome Strukturen in den Hochschulen auf den Weg zu bringen. Das ist ein schwieriges Unterfangen, und Sie können es mir abnehmen, wenn ich als der für diesen Bereich verantwortliche Minister sage, daß ich mir das sehr genau überlegt habe. Gerade in der Umstrukturierungs- und

Anfangsphase ist es sicher nicht einfach, weil einerseits die Gremien vor Problemen stehen, die manchmal geradezu nach Einmischung des Ministers zu schreien scheinen. Aber auf der anderen Seite sehe ich auch, daß, wenn ich das tue, man sich daran gewöhnen wird und man gar nicht mehr davon loskommen mag. Dann haben wir eben nicht autonome Hochschulen, wie wir sie haben wollten. Dann bekommen wir auch in den neuen Ländern so etwas wie nachgeordnete Behörden der Wissenschaftsministerien, die mit Hochschulen, wie ich sie mir vorstelle, doch wohl sehr wenig zu tun haben. Auch hier gibt es Möglichkeiten des Einwirkens und ich möchte alle Ministerkollegen auch dazu aufrufen, sich die nötige Zurückhaltung aufzuerlegen und in dieser Phase die Autonomie von vornherein zu sichern. In Brandenburg haben wir das mit unseren gesetzlichen Grundlagen getan, und als Minister will ich den Versuch machen, dieses auch entsprechend durchzusetzen.

Als letztes will ich einen Punkt ansprechen, der mir auch sehr am Herzen liegt: nämlich die Studenten so intensiv wie möglich in die Diskussion einzubinden, sie an den Strukturentscheidungen zu beteiligen. Der Spielraum, den uns das Hochschulrahmengesetz gibt, ist leider nur sehr gering. Für die jetzige Übergangsphase haben wir bewußt darauf verzichtet, andere Mitbestimmungsregelungen einzuführen, bei denen wir dann vielleicht nach zwei Jahren gezwungen wären, unsere gesetzlichen Bestimmungen an das Hochschulrahmengesetz anzupassen. Wir sollten gemeinsam daran gehen, die Erfahrungen, die von uns auf diesem Gebiet jetzt gemacht werden, sowohl gegenüber dem Bundestag wie auch gegenüber dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft einzubringen. Für die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, die Bundesminister ORTLEB für das Ende dieser Legislaturperiode angekündigt hat, können wir interessante und wichtige Erfahrungen aus den neuen Bundesländern einbringen. Aus meiner Sicht gehört dazu sicher eine beachtliche Verknappung der Regelungsdichte, die das Hochschulrahmengesetz bisher enthält. Wer sich das Hochschulrahmengesetz genau ansieht, der muß feststellen, daß hier beinahe ein komplettes Landeshochschulgesetz enthalten ist. Unser Konzept, mit dem wir die Erfahrungen in den neuen Ländern bei der Novellierung berücksichtigen, heißt: Die Regelungsdichte im Hochschulrahmengesetz reduzieren, dies aber nicht etwa durch Landeshochschulgesetze ausfüllen, sondern umfassend die entstehenden Freiräume an die Hochschulen weitergeben. Damit können wir gemeinsam einen Beitrag zur Gestaltung unserer Hochschullandschaft leisten.

KLAUS KLEMM

Ich bin gebeten worden, mich in meinem Beitrag auf die Perspektiven der Lehrerbildung in den Hochschulen der alten und neuen Länder zu konzentrieren und dabei insbesondere auch die Arbeitsmarktperspektiven der Lehramtsstudenten in meine Überlegungen einzubeziehen. Ich möchte dem so nachkommen, daß ich zunächst knapp über die quantitative Dimension der Lehrerausbildung berichte, daß ich sodann die erwartbaren Entwicklungen auf dem „Teilarbeitsmarkt Schule“ referiere und daß ich abschließend Überlegungen darüber anstelle, welche Rückwirkungen die Beschäftigungschancen der Lehramtsstudenten auf die Lehrerausbildung in den Hochschulen haben könnten.

Zum quantitativen Gewicht der Lehrerausbildung. In den alten wie auch in den neuen Ländern ist die Lehrerausbildung ein gewichtiges Element der Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen: 1990 haben in den alten Ländern insgesamt 30.400 Studienanfänger (15,3 % aller Anfänger) und in den neuen Ländern 6.500 (16,5 % aller Anfänger) ein Lehramtsstudium aufgenommen. Insgesamt gab es 1990 damit in den alten Ländern

141.500 (11,7 % aller Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen) und in den neuen Ländern 24.400 (18,5 %) Lehramtsstudenten. Der im Vergleich zu den neuen Ländern relativ geringe Anteil der Lehramtsstudenten an allen Studenten erklärt sich daraus, daß die Anfängerzahlen in den alten Ländern für Lehramtsstudiengänge in den 80er Jahren extrem niedrig waren und sich erst langsam „erholt“ haben: Während 1975 noch über 40.000 (32,9 % aller Anfänger) junge Menschen ein Lehramtsstudium aufnahmen, taten dies 1985 nur noch knapp 11.500 (7,9 %); seither steigen diese Zahlen wieder.

Zum „Teilarbeitsmarkt Schule“ in den 90er Jahren. Die Arbeitsmarktperspektiven, die sich den Lehramtsstudenten in den kommenden Jahren erschließen werden, entwickeln sich in den alten und neuen Ländern stark auseinander. In den alten Ländern haben sich die Chancen, in den Schuldienst übernommen zu werden, seit der Mitte der 80er Jahre wieder deutlich verbessert. Während damals nur noch knapp über 5.000 ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen – mit z.T. ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen – eingestellt wurden, konnten 1991 bereits wieder etwa 15.000 Stellen im Schuldienst besetzt werden. Falls in den 90er Jahren in den alten Ländern lediglich alle freiwerdenden Stellen wieder besetzt werden, müßten jährlich knapp 13.000 Lehrer und Lehrerinnen eingestellt werden. Falls parallel zum Anstieg der Schülerzahlen zusätzlich Stellen geschaffen werden sollten, müßten in den alten Ländern insgesamt jährlich sogar fast 25.000 Absolventen der Lehramtsstudiengänge eingestellt werden. Unabhängig davon, welche der beiden Varianten der tatsächlichen Entwicklung nahekommen wird, können die Lehramtsstudenten in den alten Ländern davon ausgehen, daß sie zu einem hohen Anteil einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf finden werden. Ein anderes Bild ergibt sich in den neuen Ländern, sofern man die Teilarbeitsmärkte der alten und der neuen Länder als gegeneinander abgeschottet betrachtet (was sie nicht sind und nicht sein können): Infolge des dramatischen Geburtenrückgangs in den neuen Ländern (von bis zu 240.000 jährlichen Geburten in den 80er Jahren auf 1991 nur noch 107.000 Geburten) wird dort der Lehrerberuf in der zweiten Hälfte der 90er Jahre drastisch sinken. Dies wird – bei einer konstanten Personalrelation – dazu führen, daß in den 90er Jahren nur noch jährlich reichlich 3.000 und in den Jahren nach der Jahrhundertwende sogar nur noch jährlich etwas mehr als 2.000 Lehrerstellen zu besetzen sein werden.

Für Deutschland insgesamt bedeuten diese Werte, daß in den nächsten 15 Jahren jährlich zwischen 16.000 (wenn lediglich alle freiwerdenden Stellen wieder besetzt werden) und 28.000 (wenn parallel zur Schülerzahlentwicklung die Stellenzahlen variiert werden) Lehrer und Lehrerinnen in den Schuldienst übernommen werden. Angesichts der etwa 37.000 Studienanfänger 1990 (die Zahlen in den Jahren davor lagen niedriger) und in Anbetracht der Tatsache, daß etwa 60 % der Studienanfänger tatsächlich irgendwann einmal für die Einstellung in den Schuldienst zur Verfügung stehen werden, bedeutet dies, daß mit etwa 22.000 Bewerbern um eine Einstellung bei der „Sparvariante“ immerhin etwa 6.000 Absolventen jährlich keine Anstellung finden werden und daß bei der „Status-quo-Personalversorgungs“-Variante etwa 6.000 Stellen nicht besetzt werden könnten.

Fragen zur Rückwirkung der Beschäftigungsperspektiven auf die Lehrerausbildung in den Hochschulen.

- Wird sich der im Westen während der Phase der Lehrerarbeitslosigkeit – zum Teil durch die Kultusverwaltungen – eingeleitete Rückzug vom Schulpraxisbezug hin zu der fachwissenschaftlichen Akzentuierung der Studiengänge erhalten oder wird es parallel zu den verbesserten Arbeitsmarktperspektiven der Lehramtsstudenten und -studentinnen eine neuerliche Hinwendung zum Praxisbezug ergeben?

- Wird im Osten die politisch erzwungene Verabschiedung vom starken Praxisbezug fortgesetzt, angesichts des Zusammenbruchs des Lehrerarbeitsmarktes gar noch forciert oder können Elemente der Praxisorientierung in die Phase des Neuaufbaus der Lehrerbildung in den neuen Ländern – wie es auch der Wissenschaftsrat empfiehlt – hinübergerettet werden?
- Wie läßt sich nach der Phase des Verfalls der Lehrerausbildung während der 80er Jahre im Westen die Deckung des erziehungswissenschaftlichen Ersatz- und Erweiterungsbedarfs an den Hochschulen in den 90er Jahren dort sichern und wie läßt sich vermeiden, daß vergleichbare Rekrutierungsprobleme in den Jahren nach der Jahrhundertwende in den neuen Ländern auftreten werden?

Literatur

KLEMM, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den alten und neuen Bundesländern 1992–2010. Frankfurt a.M. 1991.

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Lehrerausbildung in den neuen Ländern. Köln 1991.

HEINZ-HERMANN KRÜGER

1. Die sogenannte Abwicklung der meisten pädagogischen Fachbereiche an den Hochschulen der ehemaligen DDR hat sich für den Aufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern zwar als Startvorteil erwiesen. Die Erziehungswissenschaft gehört zusammen mit ihren Nachbardisziplinen wie Philosophie, Soziologie und den Fächern Jura und Wirtschaftswissenschaften zu den privilegierten Disziplinen, die mit Bundesmitteln finanziell relativ großzügig ausgestattet wurde, zügig Stellen neu besetzen und damit gleichzeitig die Reform von Studiengängen und den Neuaufbau von Fachbereichen in Gang setzen konnte. Über die Legitimität des sogenannten Abwicklungsverfahrens läßt sich jedoch sicherlich streiten und dies ist ja im Jahre 1991 auch in den Medien und vor den Gerichten ausführlich gemacht worden. Aus heutiger Sicht, nachdem die Personalkommissionen, die in Sachsen-Anhalt nur mit ostdeutschen Mitgliedern besetzt sind, in den meisten Bundesländern die politische Integrität aller Mitarbeiter an den Hochschulen überprüfen bzw. überprüft haben, läßt sich jedoch feststellen, daß inzwischen eine nachgeholte Gleichbehandlung aller Wissenschaftler stattgefunden hat.

2. Der Aufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern wurde vor allem in der Anfangsphase von den bildungspolitischen Entscheidungs- und Beratungsgremien als Aufbau einer Disziplin verstanden, die auf den inferioren Status einer Dienstleistungsinstanz für die Lehramtsstudiengänge reduziert wurde. Dies spiegelt sich u.a. darin, daß der Wissenschaftsrat sich in seinen Empfehlungen zunächst nur auf die Reform der Lehrerbildung beschränken wollte und sich das Gremium auch nur aus in der Lehrerbildung tätigen Kollegen bzw. aus Fachvertretern lehramtsbezogener Nachbardisziplinen zusammensetzte. Erst nach Intervention des Vorstandes der DGfE hat der Wissenschaftsrat in seine Abschlußempfehlungen das Thema der „nicht-lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge“ aufgenommen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1991, S. 69–73).

In diesen Empfehlungen wird jedoch weder der Verbreitungsgrad erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in Gestalt von Diplom- oder Magisterstudiengängen in fast allen westdeutschen Hochschulen skizziert, noch wird die Bedeutung dieser Studiengänge für den Ausdifferenzierungsprozeß der Disziplin Erziehungswissenschaft the-

matisiert. Vielmehr wird, ohne auch nur eine einzige der inzwischen zugänglichen regionalen Verbleibstudien von Diplompädagogen (vgl. BAHNMÜLLER u.a. 1988, FLAKE/SCHULZE/PREIN 1989) oder die aktuellen Daten der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. RAUSCHENBACH 1992) zu berücksichtigen, in den Empfehlungen des WISSENSCHAFTSRATES pauschal von Berufseinmündungsschwierigkeiten der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge gesprochen. Aus diesem Grunde plädiert der WISSENSCHAFTSRAT dafür, in jedem neuen Bundesland zunächst an nur einer Hochschule einen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang einzurichten (WISSENSCHAFTSRAT 1991, S. 73).

3. Im Gegensatz dazu hat der Vorstand der DGfE in der Dresdner Erklärung vom Oktober 1991 gefordert, daß an jeder Hochschule in den neuen Bundesländern neben den Lehramtsstudiengängen ein erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengang angeboten und daß zumindest an einer Hochschule in jedem neuen Bundesland ein Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft eingerichtet werden soll. Eine konsequente Realisierung dieser Forderungen zeichnet sich momentan an den ostdeutschen Hochschulen jedoch noch nicht ab. Magisterstudiengänge existieren meines Wissens bislang nur an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie im Planungsstadium an der Universität Potsdam. Auch den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft gibt es bislang nur an Hochschulen in drei neuen Bundesländern, an der Technischen Universität Dresden, an der Pädagogischen Hochschule Erfurt sowie in Halle, wo auf der Basis einer gemeinsamen Prüfungsordnung von Pädagogischer Hochschule und Universität der Diplompädagogikstudiengang mit den Studienrichtungen Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik angeboten wird. In der Prüfungsordnung dieses Studienganges ist der Versuch gemacht worden, u.a. durch die Einführung eines Wahlpflichtbereiches Forschung, durch die Einführung des Pflichtelementes rechtliche und administrative Grundlagen des Bildungs- und Sozialwesens sowie durch eine Reihe fachorientierter Wahlpflichtfächer den drei Kriterien, die ein pädagogischer Studiengang erfüllen sollte, nämlich einer Disziplin-, Professions- und Fachorientierung, gerecht zu werden. Am Hochschulstandort Halle sind inzwischen 350 Studentinnen und Studenten in diesem Studiengang eingeschrieben und es kann damit der prognostizierte Ausbildungsbedarf für das Bundesland Sachsen-Anhalt mit etwa 120 Absolventen pro Jahr abgedeckt werden.

4. Im Hinblick auf die reformierten Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge im Bundesland Sachsen-Anhalt muß man feststellen: „Im Osten wenig Neues“. D.h. die aus den alten Bundesländern bekannten Schwächen der Lehrerbildung, die zu starke Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung und die zu geringe Berücksichtigung professionsbezogener und pädagogischer Studienelemente werden hier nur wiederholt. Positiv ist sicherlich zu konstatieren, daß die in DDR-Zeiten stark reglementierten und verschul-ten Ausbildungscurricula inzwischen, zumindest in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrerbildung, abgeschafft worden sind. Am Rande ist zu vermerken, daß das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für die Lehramtsstudiengänge sich nur aus den Pflichtfächern Pädagogik und Psychologie zusammensetzt. An die Stelle des abgeschafften Pflichtfaches Marxismus-Leninismus ist somit statt einer breiten politisch-sozialwissenschaftlich-philosophisch orientierten Grundbildung ein Vakuum getreten.

5. Das Tempo der Entscheidungsprozesse beim Transformationsprozeß der ostdeutschen Hochschullandschaft ist zumindest im Bundesland Sachsen-Anhalt zu langsam. So ist in diesem Bundesland nun seit einem Jahr die Entscheidung offen, ob die beiden Pädagogi-

schen Hochschulen mit ihren jeweiligen benachbarten Universitäten integriert werden oder eigenständig bleiben sollen. Mit einem abschließenden hochschulpolitischen Votum der Landesstrukturkommission ist Ende April 1992 zu rechnen. Die endgültigen hochschulpolitischen Entscheidungen werden erst im Mai oder Juni 1992 vom Landtag des Bundeslandes Sachsen-Anhalt getroffen. Dadurch entsteht ein hochschulpolitischer Wartezustand, der sich für die Durchführung eines normalen Studienbetriebes als hinderlich erweist. Allein die Organisierung des Lehrangebotes stellt für die wenigen bisher neu berufenen Professoren zusammen mit einigen Assistenten und westdeutschen Gastdozenten sowie in guter Kooperation mit den ostdeutschen Kollegen Semester für Semester einen enormen Kraftakt dar. Ganz zu schweigen von den anderen Tätigkeiten, dem Neuaufbau der Bibliothek, der Durchführung von Hunderten von Prüfungen, der Durchführung von Berufungsverfahren, der Herstellung von Kontakten zur pädagogischen Praxis usw.

6. Werden sich die Transformationsprobleme der ostdeutschen Hochschullandschaft auf der Systemebene, d.h. bei den Entscheidungen über Hochschulstandorte oder Studiengänge in den nächsten Monaten lösen lassen, so wird ein Zusammenwachsen auf der Ebene der Mentalitäten von west- und ostdeutschen Wissenschaftlern in den Fachbereichen noch einige Jahre in Anspruch nehmen. Die Studenten und Studentinnen reagieren auf die westdeutschen Dozenten ambivalent. Einerseits sind sie fasziniert von der Vielfalt neuer erziehungswissenschaftlicher Erklärungsansätze und Themen und den informelleren Umgangsformen. Gleichzeitig sind die westdeutschen Hochschullehrer für sie partiell Fremde im eigenen Land, die Schwierigkeiten haben, sich in ihre Biographien als ehemalige FDJ-Funktionäre bzw. als Pionierleiterstudenten oder aber auch als von der Staatssicherheit verfolgte Schüler hineinzusetzen. Es wird noch viele Monate und Jahre des geduldigen Hinhörens, des Dialogs zwischen West- und Ostdeutschen in den Fachbereichen brauchen, ehe nicht nur auf der Ebene von Prüfungsordnungen, sondern auch auf der Ebene der Hochschulkultur von einer faktischen Vereinigung gesprochen werden kann.

7. Damit überhaupt gleichberechtigte Repräsentanz von westdeutschen und ostdeutschen Kollegen und Kolleginnen in den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen mittelfristig sichergestellt werden kann, ist erstens eine gezielte Förderung von ostdeutschen Nachwuchswissenschaftlern/innen durch die Gewährung von DFG-Stipendien, durch die Einrichtung von Mitarbeiterstellen in den Fachbereichen sowie durch die Schaffung von Graduiertenförderungsprogrammen in den neuen Bundesländern erforderlich. Außerdem sollte bei ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen, die über 50 Jahre alt sind und die nun, wie etwa in Halle, erneut einen dreijährigen Arbeitsvertrag erhalten haben, eine Entfristung der Arbeitsverträge ermöglicht werden, da eine abrupte Einführung der Zeitvertragspraxis entsprechend den Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes den Lebensläufen und Lebensplänen von Wissenschaftlern dieser Altersgruppe nicht gerecht werden kann.

8. Eine vordringliche Forschungsaufgabe insbesondere der ostdeutschen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in den pädagogischen Fachbereichen sollte in den nächsten Jahren eine kritische Aufarbeitung der Geschichte der Erziehungswissenschaft sowie der pädagogischen Institutionen, der Lehrerbildungsstätten, der Schulen, der Familie, der Kinder- und Jugendorganisationen in Gestalt der Thälmann-Pioniere bzw. der FDJ usw., in der DDR sein. Neben wissenschaftstheoretisch und soziologisch orientierten Untersuchungen sollten dabei u.a. auch qualitative Studien durchgeführt werden, die z.B. die biographische Relevanz herausarbeiten, die die Pionierorganisationen oder die FDJ im Leben

von Heranwachsenden gespielt haben. Die Institutionalisierung spezifischer Forschungsförderungsprogramme zur kritischen Analyse der „Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung“, wie sie das Bildungsministerium des Landes Brandenburg initiiert hat, ist dabei ebenso ein Schritt in die richtige Richtung wie die von der DFG eingerichteten thematisch breiteren Forschungsschwerpunktprogramme, die die Möglichkeit eröffnen, die aktuellen Umstrukturierungsprozesse im Schulwesen, im Bereich der Weiterbildung beim Neuaufbau sozialer Dienste sowie den Wandel der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien in Ostdeutschland zu untersuchen.

Literatur

FLAKE, A./PREIN, J./SCHULZE, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989.
BAHNMÜLLER, R. u.a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Weinheim/München 1988.
RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? In: ZfPäd. 38 (1992), S. 385–418.
WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern.

MARIA ELEONORA KARSTEN

Im Rahmen der allgemeinen Wissenschafts- und Hochschulentwicklung fällt der Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle bei der konzeptionellen Begründung des Erziehungs- und Bildungswesens zu, um die innovativen Chancen zu nutzen und nicht bereits in den Westländern kritisierte Modelle zu übertragen.

1. Die besondere Entwicklungssituation der Erziehungswissenschaft West im Prozeß ihrer Expansion seit Mitte der 60er Jahre umfaßte für die damalige Bildungsreform:

- die Ausdifferenzierung der Disziplin,
- die Intensivierung empirischer Forschung,
- die Mitbeteiligung an Lehramtsstudiengängen in unterschiedlicher Intensität und
- den Auf- und Ausbau von Hauptfach- (also wissenschaftlichen) Studiengängen.

Dabei wurden vor allem schulbezogene und sozialpädagogische Schwerpunkte, Bereiche der Erwachsenenbildung und der Berufspädagogik etabliert und führten damals zu Modernisierungsprozessen, die noch nicht abgeschlossen sind.

2. Die wissenschaftlichen Studiengänge sind das zentrale Rekrutierungsfeld des wissenschaftlichen Nachwuchses für Lehre und Forschung; sie sind somit sowohl für den Einstieg, den Umstieg und die Weiterentwicklung in allen Erziehungs-, Sozial- und Bildungsbereichen, auch in den neuen Bundesländern, unverzichtbar.

3. Aufgabenzuwachs, universitäre Studiengangsorganisation und Zuständigkeiten im Bereich Forschung haben zusammen bewirkt, daß faktisch neben der disziplinären inneren Struktur der Erziehungswissenschaft zusätzlich ein besonderer Professionalitäts- und Berufsbezug konstitutiv wurde und die Organisation von Studiengängen und Studienschwerpunkten leitete. Dadurch wurde diese Form der Verwissenschaftlichung des Erziehungs-, Sozial- und Bildungswesen begründet und unterstützt.

4. Auf der Ebene der Studiengänge bewirkt dies bis heute, daß Erziehungswissenschaft jeweils als Nebenfach in den Lehramtern oder als Hauptfach mit entsprechendem Stundenumfang und Fachdifferenzierung angeboten und gewichtet wird. Die Ausrichtung als Hauptfach geht dabei einher mit einer zunehmenden Zuständigkeit für die akademisch

wissenschaftliche Arbeit, denn nur in wissenschaftlichen Studiengängen sind alle Voraussetzungen für Promotionen und damit für eine wissenschaftliche Berufstätigkeit, Lehre und Forschung in und außerhalb von Universitäten enthalten. In ihrem Rahmen sind Zugänge für ErziehungswissenschaftlerInnen in den neuen Bundesländern vorzusehen und zu gestalten.

5. Für die Weiterentwicklung der Disziplin an jedem universitären Standort in den alten und neuen Bundesländern sind die Bedingungen für kontinuierliche Forschung sowie die Selbstrekrutierung des Faches und damit Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu sichern. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für die Fachhochschule und andere tertiäre Bildungsbereiche findet ebenfalls in diesem Kontext statt.

6. Dies entspricht dem erreichten Verwissenschaftlichungsniveau und den disziplinären Entwicklungen anderer Fächer, insbesondere derjenigen wie Psychologie, Soziologie, Politologie, die für politische und administrative Kontexte in außeruniversitären Beratungs- und Organisationsbereichen qualifizieren. Dies ist für die neuen Bundesländer aufzubauen, da ein hoher Bedarf an pädagogischem Expertenwissen und an Experten besteht.

7. In den West-Bundesländern liegt dem erreichten Ausbaustand eine rund 25jährige Geschichte zugrunde: Keine Universität hat nur lehramtsbezogene Studiengänge, sondern bindet diese in die Haupt-Fachstruktur ein und stellt dadurch Rahmenbedingungen für die Durchlässigkeit bereit. Für die Neu-Bundesländer ist es geboten, dieses Entwicklungsniveau von vornherein vorzusehen, damit standortbezogene Eigenständigkeit und Profile sowie die weiteren Entwicklungsbedingungen in Lehre und Forschung an jedem Standort konkurrenzfähig verankert sind. Ansonsten wäre ein Gefälle ebensowenig zu vermeiden wie das Angewiesenbleiben auf Westimporte mindestens auf HochschullehrerInnenebene.

8. Der Zuständigkeit der Erziehungswissenschaft für das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen und professionelles erziehungswissenschaftliches Wissen kann insbesondere in den Lehrendenfunktionen strukturell nur auf diesem Wege Rechnung getragen werden. In den neuen Bundesländern ist eine solche erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Kompetenz ebenso wie Bildungs-, Berufsausbildungs- und Weiterbildungsberatung derzeit in besonderer Weise gefragt. Dies gilt sowohl für den Prozeß der formalen Anerkennung, der inhaltlichen Anpassung und Transformation sowie für die Weiterentwicklung des Erziehungs-, Sozial- und Bildungswesen im primären bis tertiären Bereich sowie für die Forschung und den Aufbau erziehungswissenschaftlich orientierter Institute.

9. Für jeden dieser Bereiche sind die Prozeßverläufe, die möglichen Wege von Personen in die universitäre und Erziehungsarbeit, die Strukturen und die Perspektiven zu bedenken.

10. Der Auf-, Um- und Ausbau der Erziehungswissenschaft als Disziplin und Fach, in Studiengängen und im Bildungswesen bedarf der kontinuierlichen Begleitung und Reflexion, um die besonderen Bedingungen in den neuen Bundesländern auf struktureller, personeller und örtlicher Ebene angemessen zu berücksichtigen. Hierin liegt u.a. eine Aufgabe der Fachgesellschaft DGfE in Kooperation und Auseinandersetzung mit den Wissenschafts- und Hochschulverwaltungen sowie in eigens dafür entwickelten Foren.

1. In meinen einleitenden Bemerkungen konzentriere ich mich auf den inneren Zustand der Erziehungswissenschaft, d.h. auf ihre momentane Leistungsfähigkeit, Probleme mit Hilfe des Einsatzes wissenschaftlicher Methoden zu bearbeiten und einer Lösung zuzuführen.

2. Ich sehe einen unmittelbaren Zusammenhang von Qualität der Forschung und wissenschaftlicher Expertise.

3. Zur Zeit ist ein großer gesellschaftlicher Bedarf an erziehungswissenschaftlicher Expertise in vielen Bereichen zu beobachten; dazu tragen auch die Probleme im Gefolge der Wiedervereinigung und der europäischen Einigung bei:

- Wie lange soll eigentlich die Schulzeit im allgemeinen Schulwesen angesetzt werden?
- Wie sind die Lehrpläne zu verändern? Sollen neue Fächer (z.B. Informatik, Fremdsprachen) zusätzlich oder auf Kosten anderer Bereiche eingeführt werden?
- Sollen eigentlich bestimmte Schulformen (z.B. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Orientierungsstufe) beibehalten werden?
- Wie kann und sollte Schule mit Persönlichkeitsproblemen der Schüler, die mit dem allgemeinen Wertewandel zusammenhängen umgehen?
- In welcher Weise sollte Schule auf die Arbeitswelt vorbereiten?

Diese hier global formulierten Forschungsfragen lassen sich natürlich weiter aufgliedern und operationalisieren. Vergleichbare Fragen können für den sozialpädagogischen Bereich und für andere Bereiche der Erziehungswissenschaft formuliert werden. Für alle diese Felder ist eine entsprechende Expertise dringend gefordert, aber gleichzeitig in viel zu geringem Maße so aufbereitet oder vorhanden, daß sie für politisch-soziales Handeln genutzt werden kann.

4. Dieser Sachverhalt führt dazu, daß pädagogische Expertisen zunehmend in anderen Wissenschaftsbereichen entwickelt werden, ohne daß damit immer die nötigen angemessenen erziehungswissenschaftlichen Standards eingehalten würden. Über neue Prüfungsordnungsregeln ist das Gebiet der Pädagogischen Psychologie gestärkt worden; für die betriebliche Bildungsarbeit entwickelt die Betriebswirtschaftslehre in zunehmendem Maße eigene Konzepte.

5. Damit zusammenhängend ist das Defizit an professionellem erziehungswissenschaftlichen Handlungswissen zu beklagen. Die Erziehungspraxis mit ihren vielfältigen Feldern bleibt sehr oft hinter Standards zurück, die an sich eingehalten werden könnten.

6. Ein Grund hierfür liegt sicher in den extern gegebenen Bedingungen für Forschung und Lehre. Die erziehungswissenschaftlichen Institute und Seminare sind in ihrer Entwicklung in zu starkem Maße von der Entwicklung der Studentenzahlen abhängig gewesen und noch abhängig. Mit der notwendigen Rekrutierung fachfremder Wissenschaftler bei überproportionalem Anstieg und mit dem Fortfall der Assistentenstellen beim Rückgang der Studentenzahlen sind nur zwei Gründe für die Diskontinuität der Entwicklung bezeichnet. Zugleich erlauben die laufenden finanziellen Mittel sowie die Hilfskraftausstattungen nur in einzelnen Fällen, kleinere Forschungsprojekte durchzuführen bzw. größere angemessen vorzubereiten – und damit zugleich auch den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sichern.

7. Eine Folge dieser Entwicklung ist auch, daß die Disziplin insgesamt zu wenige For-

schungssicherheit im Ensemble der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ausbilden kann. Indizien hierfür sind

- ein Mangel in der forschungsorientierten Beschreibung erziehungswissenschaftlicher Problemfelder;
- ein Überhandnehmen eines verbalisierenden Modellplatonismus auf Kosten von faktenorientierter Beschreibung und Erklärung von Realität (ein Blick auf die Themenabfolge im Programm dieses Kongresses mag als Veranschaulichung des hier Gemeinten reichen);
- eine mangelnde Sicherheit in der erziehungswissenschaftlich akzentuierten Operationalisierung von Forschungsthemen.

8. Eine Erklärung hierfür liegt für mich in dem Sachverhalt, daß weite Bereiche der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten auf das Paradigma der Kritischen Theorie eingeschwenkt sind, allerdings dabei deren ursprünglichen zentralen Ansatz übersehen haben: nämlich bessere Erkenntnisse über Praxis durch eine dialektische Verschränkung hermeneutischer und empirisch-analytischer Verfahren zu gewinnen. Der Ast der empirisch-analytischen Forschungsansätze wurde in der Erziehungswissenschaft – anders als etwa in der Soziologie – sträflich vernachlässigt.

9. In einer 1992 veröffentlichten Studie heißt es: „Die Praxisorientierung der Mehrzahl der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrer ist meist nicht verbunden mit einem Interesse an empirischer Forschung. Höchstens ein Fünftel der Erziehungswissenschaftler charakterisiert sich selbst als empirisch orientiert“.

10. Diese Situation der deutschen Erziehungswissenschaft muß dringend geändert werden: Die Gewichte müssen anders verteilt werden; vor allem gehört hierher eine umfassende und solide Ausbildung in Forschungstechniken als Rückgrat der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge.

11. Ohne die Stärkung der Forschungsorientierung wird sich die Lage der Erziehungswissenschaft verschlechtern. Nicht weil das Bedürfnis nach Expertise und Handlungssicherheit wegfiel, sondern weil andere Wissenschaften ein Substitut stellten.

Anschrift des Moderators:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimalle 10, 1000 Berlin 33

Anschriften der Podiumsteilnehmer:

Prof. Dr. Dr. hc. Frank Achtenhagen, Universität Göttingen, Wirtschaftspädagogisches Seminar, Platz der Göttinger Sieben 7, 3400 Göttingen

Dr. Hinrich Eberlein, Minister für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, Friedrich-Ebert-Str. 4, O-1560 Potsdam

Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Ahrstr. 39, 5300 Bonn

Prof. Dr. Maria Eleonora Karsten, Universität Lüneburg, Institut für Sozialpädagogik, Lauensteinstr. 33, 2120 Lüneburg

Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Essen, FB 2: Erziehungswissenschaft, Universitätsstr. 2, 4300 Essen 1

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Gründungsdekan der Universität Halle, Brandbergweg 23, O-4020 Halle

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

1. Symposien

Symposium 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration

Die Vorträge erscheinen in folgendem Band:

PETER DIEPOLD/ADOLF KELL (Hrsg.): *Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der europäischen Integration*. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1992.

Symposium 4. Sozialpädagogik/Sozialarbeit zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft – Auf dem Weg in die zweite Moderne?

Die Vorträge erscheinen in folgendem Band:

HANS-UWE OTTO/KARIN BÖLLERT (Hrsg.): *Zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft. Sozialpädagogik auf dem Weg in eine Zweite Moderne*. KT-Verlag, Bielefeld 1993.

2. Arbeitsgemeinschaften

AG 1. Begründungsformen moderner Pädagogik

Die Vorträge erscheinen im Deutschen Studien-Verlag in der Reihe „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ der Kommission Wissenschaftsforschung: DIETRICH HOFFMANN/ALFRED LANGEWAND/CHRISTIAN NIEMEYER (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*.

AG 5. Systemtheorie und Postmoderne

Der folgende Beitrag wird veröffentlicht:

WINFRIED MAROTZKI: *Bildung im Übergang. Neue theoretische Referenzrahmen*. In: WINFRIED MAROTZKI (Hrsg.): *Bildungstheoretische Mikrologien*. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1992.

AG 7. Die „Abwicklung“ der Erziehungswissenschaft in der ehemaligen DDR

Die Vorträge sind erschienen unter dem Titel: HIMMELSTEIN, KLAUS/KEIM, WOLFGANG (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß (Jahrbuch für Pädagogik 1992)*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1992.

AG 11. Frauen-Perspektiven der Schulentwicklung

Die Beiträge von MARGRET KRAUL/RITA WIRRER sowie von HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/MARIANNE HORSTKEMPER werden veröffentlicht in: „Die Deutsche Schule“, 1992.

Der Beitrag von EDITH GLUMPLER ist erschienen in:

GLUMPLER, EDITH: *Volle Halbtagschule (Bedarfsanalyse und Modellkonzeption)*. Flensburg 1991: Pädagogische Hochschule (Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung, H. 1).

AG 18. Medien als Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit

Die Referate werden veröffentlicht in: Rundbrief-Dokumentationen/Schriften zur Medienpädagogik der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der BRD e.V. (Bezugsadresse und Kontakt: GMK-Geschäftsstelle, Körnerstr. 3, 4800 Bielefeld 1, Tel.: 0251/67788, FAX: 02521/67727.

AG 19. Die vergessenen Gefühle in der Pädagogik. Ungewollte Nebenfolgen der Modernisierung und Möglichkeiten ihrer Überwindung

Die Referate aus der Arbeitsgruppe werden veröffentlicht:

VOLKER BUDDRUS (Hrsg.): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik – Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Schneider Verlag, Hohengehren 1992.